This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

**Usage guidelines**

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

**About Google Book Search**

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

**Über dieses Buch**

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

**Nutzungsrichtlinien**

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

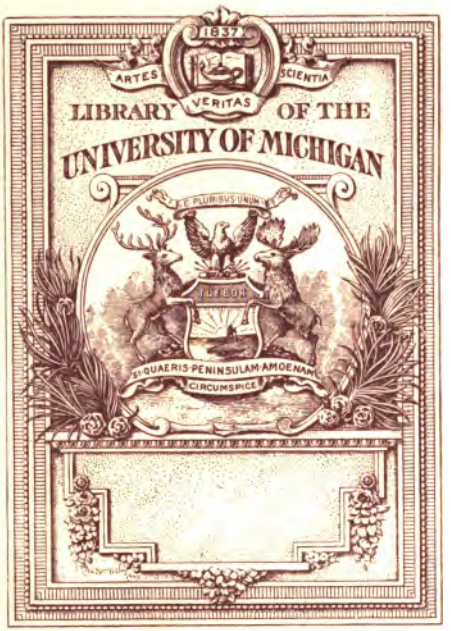
**Über Google Buchsuche**

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

A 434633

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

2.50.


1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

L
31
.S18

II. Band.] April 1889. [1. Heft.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

# Die Frage der Reichsschulgesetzgebung.

Von

Julius Beeger,
Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue".

Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1889.

Einzelpreis: 50 Pf.

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

**Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.**

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

## I. Band.

1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf.

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterricht** — Regierungs- und Schulrat in Aurich. s 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeits** und **wer soll ihn leiten?** Von Franz Groß Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium in

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in** **'chen Volksschulpädagogik.** Vor.

Ehren- und Rechtsfrage. 10 Pf. — Welche Bedeutung h. d. realist. Unterrichtsstoffe für die Gemütsbildung des Schülers. 50 Pf. — 25. Zweck, Umfang und Behandlung der Arbeiterversicherungsgesetze im Rechenunterricht der Volks- und Mittelschulen unter besonderer Berücksichtigung des Unfallversicherungsgesetzes. 40 Pf. — 26. Allgemeine Volksschule od. Standesschulen? 50 Pf. — 27. Das Mittelschulexamen auf dem Rhein. Lehrertage in Godesberg. 25 Pf. — 28. Die Tonkunst, ein hervorragendes Bildungs- und Erziehungsmittel. 40 Pf. — 29. Der 150. Geburtstag Pestalozzis oder warum sind wir Lehrer verpflichtet, den 150. Geburtstag Pestalozzis festlich zu begehen? 40 Pf. — 30. I. Der Lehrplan für das Bibellesen in Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschulen. II. Zur Schulbibelfrage. 50 Pf. — 31. Die Fibel, e. rechte Gehilfin des Lehrers. 40 Pf. — 32. Die Erziehung zur Wahrheitsliebe und Bekämpfung der Lüge i. d. Schule. 50 Pf. — 33. Melanchthon u. seine Bedeutung für die Schule. 40 Pf. — 34. Stenographie und Lehrer. 50 Pf. — 35. Wie kann die Schule die Bestrebungen der Tierschutzvereine fördern? 50 Pf. — 36. Das Gewissen und die Erziehung zur Gewissenhaftigkeit. 40 Pf. — 37. Meine erste Stelle. 40 Pf. — 38. Gegen die geistliche Schulaufsicht und ihre Verteidiger. 80 Pf. — 39. Lehrerbesoldungsgesetz. 40 Pf. 40. Der Unterricht in der Naturgeschichte. 40 Pf. 41. Ist das Körperzeichnen in der Volksschule berechtigt? 40 Pf. — 42. Neues und Altes vom Schreibunterricht. 50 Pf. — 43. Das Ziel des Gesangunterrichts in der Volksschule. 40 Pf. — 44. Gymnasiallehrer und Volksschullehrer. 60 Pf. — 45. Seminarlehrer und Volksschullehrer. 40 Pf. — 46. Die Kommunalsteuerfreiheit der preuß. Volksschullehrer. 40 Pf. — 47. Die körperliche Züchtigung in der Volksschule. 40 Pf. — 48. Die körperliche Züchtigung von Schulkindern. 40 Pf. 49. Zum 150. Geburtstage Goethes. 40 Pf. — 50. Erziehung zur Selbstthätigkeit durch anschauliches Erkennen, der Hauptgrundsatz Pestalozzis. 40 Pf. — 51. Welche Anforderungen stellt man an ein gutes Lesebuch? 40 Pf. — 52. Die gewerbliche und landwirtschaftliche Kinderarbeit in der Rheinprovinz. Ergebnisse der Statistik des rhein. Provinziallehrerverbandes. 75 Pf. — Die Sammlung wird fortgesetzt.

**Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,**

nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet.

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

**Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.**

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

## I. Band.

1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf.

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

# Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,

nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet.

Welche Bedeutung h. d. realist. Unterrichtsstoffe für die Gemütsbildung des Schülers. 50 Pf. — 25. Zweck, Umfang und Behandlung der Arbeiterversicherungsgesetze im Rechenunterricht der Volks- und Mittelschulen unter besonderer Berücksichtigung des Unfallversicherungsgesetzes. 40 Pf. — 26. Allgemeine Volksschule od. Standesschulen? 50 Pf. — 27. Das Mittelschulexamen auf dem Rhein. Lehrertage in Godesberg. 25 Pf. — 28. Die Konkunst, ein hervorragendes Bildungs- und Erziehungsmittel. 40 Pf. — 29. Der 150. Geburtstag Pestalozzis oder warum sind wir Lehrer verpflichtet, den 150. (Geburtstag Pestalozzis festlich zu begehen? 40 Pf. — 30. I. Der Lehrplan für das Bibellesen in Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschulen. II. Zur Schulbibelfrage. 50 Pf. — 31. Die Bibel, e. rechte Gehilfin des Lehrers. 40 Pf. — 32. Die Erziehung zur Wahrheitsliebe und Bekämpfung der Lüge i. d. Schule. 50 Pf. — 33. Melanchthon u. seine Bedeutung für die Schule. 40 Pf. — 34. Stenographie und Lehrer. 50 Pf. — 35. Wie kann die Schule die Bestrebungen der Tierschutzvereine fördern? 50 Pf. — 36. Das Gewissen und die Erziehung zur Gewissenhaftigkeit. 40 Pf. — 37. Meine erste Stelle. 40 Pf. — 38. Gegen die geistliche Schulaufsicht und ihre Verteidiger. 80 Pf. — 39. Lehrerbesoldungsgesetz. 40 Pf. 40. Der Unterricht in der Naturgeschichte. 40 Pf. 41. Ist das Körperzeichnen in der Volksschule berechtigt? 40 Pf. — 42. Neues und Altes vom Schreibunterricht. 50 Pf. — 43. Das Ziel des Gesangunterrichts in der Volksschule. 40 Pf. — 44. Gymnasiallehrer und Volksschullehrer. 60 Pf. — 45. Seminarlehrer und Volksschullehrer. 40 Pf. — 46. Die Kommunalsteuerfreiheit der preuß. Volksschullehrer. 40 Pf. — 47. Die körperliche Züchtigung in der Volksschule. 40 Pf. — 48. Die körperliche Züchtigung von Schulkindern. 40 Pf. 49. Zum 150. Geburtstage Goethes. 40 Pf. — 50. Erziehung zur Selbstthätigkeit durch anschauliches Erkennen, der Hauptgrundsatz Pestalozzis. 40 Pf. — 51. Welche Anforderungen stellt man an ein gutes Lesebuch? 40 Pf. — 52. Die gewerbliche und landwirtschaftliche Kinderarbeit in der Rheinprovinz. Ergebnisse der Statistik des rhein. Provinziallehrerverbandes. 75 Pf. — Die Sammlung wird fortgesetzt.

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

**Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.**

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

## I. Band.

1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf.

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

# Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,

nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet.

Eine Anleitung zur Behandlung der Frage in den deutschen Lehrervereinen.

Von

**Julius Beeger.**

---

## Vorwort.

Es leuchtet ohne weiteres ein, daß es für die Entwickelung und das Gedeihen der Schule keineswegs gleichgiltig ist, ob den einzelnen deutschen Staaten das Recht zusteht, auf dem Wege der Gesetzgebung, beziehentlich durch Verordnungen, Regulative u. dergl., ihr Schulwesen zu ordnen, oder ob dieses Recht für alle Staaten gleichmäßig von Reichs wegen ausgeübt wird. Gleichwohl hat es den Anschein, als ob die Frage, ob eine Reichsschulgesetzgebung anzustreben sei, bei der Lehrerschaft kein rechtes Interesse erwecken wollte. Bei dem ersten Auftreten der Frage auf dem Kasseler Lehrertage (1882), für den ein darauf bezüglicher Vortrag angemeldet war, vermochte dieselbe in der Versammlung so wenig Teilnahme zu erwecken, daß bei der Feststellung der Verhandlungsgegenstände mein Vortrag nicht einmal mit in Vorschlag gebracht wurde. Und auch auf dem 6. Lehrertage (Hannover 1886) war es nur eine schwache Mehrheit, die mich zum Worte kommen ließ. Mich leitete damals — wie ich auch in der Debatte zu erkennen gab — lediglich die Absicht, die Frage überhaupt in Fluß zu bringen. Man hatte sich bis dahin kaum damit beschäftigt (von dem hervorragendsten Ereignisse auf diesem Gebiete, dem Vortrage des Herrn J. J. Scheel im Vereine Hamburger Volksschullehrer über die Frage: „Ist es wünschenswert, daß das Schulwesen Gegenstand der Reichsgesetzgebung werde?“ hatte ich leider nicht einmal Kenntnis); es fehlte noch das Interesse an der Sache. Ich hoffte, dasselbe durch meinen Vortrag in Hannover wachzurufen. Aber meine Absicht ist nicht erreicht worden; ich habe, so



169150

aufmerksam ich auch eine große Anzahl von Schulzeitungen (ungefähr 80) lese, nicht gefunden, daß man auch nur in einem einzigen Lehrervereine die Frage der Reichsschulgesetzgebung erörtert, auch nur in einem einzigen Zeitungsartikel oder einer Flugschrift den Gegenstand behandelt hätte. Von Belang ist allein der Vortrag der Herrn Seminaroberlehrer Halben-Hamburg auf der 27. deutschen Lehrerversammlung (Gotha 1887) über das Thema: „Die einheitliche Grundlage und Organisation des deutschen Volksschulwesens." Doch geht dieser Vortrag viel mehr darauf ein, wieviel von dem Volksschulwesen in einheitlicher Weise geordnet werden müßte, weit weniger darauf, warum dies gerade von Reichs wegen, nicht von seiten der Einzelstaaten zu geschehen habe.

Daß die deutsche Lehrerschaft der Reichsschulgesetzgebungsfrage noch nicht näher getreten ist, mag wohl hauptsächlich seinen Grund darin haben, daß ihr der Gegenstand nicht handlich ist, daß sie nicht recht weiß, wie sie denselben anfassen soll, weil er, wie das deutsche Reich selbst, noch neu ist und in Gebiete hinübergreift, die außerhalb ihrer gewohnten Anschauungssphäre liegt.

Die gegenwärtige Broschüre soll nun dazu dienen, in die Frage einzuführen, so zwar, daß sie dieselbe schärfer begrenzt (präzisiert) und für alle die möglichen Antworten, welche darauf zu geben sind (es sind deren drei), die hauptsächlichsten Gründe, welche für eine jede derselben sprechen, zusammenstellt, ohne sich jedoch selbst zu gunsten der einen oder anderen zu entscheiden.

Nach meiner Meinung würde nun die weitere Behandlung diese sein: In recht vielen Einzelvereinen der deutschen Lehrerschaft (möglichst in allen!) werden Berichterstatter bestimmt, welche sich an der Hand meiner Darlegungen (oder auch wohl ohne dieselben) mit der Frage der Reichsschulgesetzgebung zu beschäftigen, die Gründe zu prüfen, auf ihre Beweiskraft zu untersuchen, möglichst durch neue zu vermehren und dann ihren Vereinen über das Endergebnis ihrer Erörterungen Mitteilung zu machen haben, um ihre Vereine dadurch in den Stand zu setzen, nach der einen oder andern Richtung hin eine Entscheidung zu treffen.

Von dem Erfolge derselben würde hierauf unter Darlegung der ausschlaggebenden Gründe an irgend eine Sammelstelle, am besten vielleicht an den Verfasser der vorliegenden Flugschrift (Leipzig, Sidonienstraße 43), Mitteilung zu machen sein; auch dürfte es sich empfehlen, Angaben zu machen, mit welcher Stimmenzahl man sich in den einzelnen Vereinen für die eine oder andere Antwort entschieden habe. Einem Berichterstatter würde dann die Aufgabe zufallen, diese Entscheidungen zusammenzustellen und darüber zu referieren vor dem nächstjährigen deutschen Lehrertage, dem es endlich obliegen würde, ein abschließendes Votum in dieser Angelegenheit abzugeben.

Wünschenswert wäre es nur, daß sich recht viele Vereine an diesen Beratungen und Beschlußfassungen beteiligten; denn nur so könnte das Endergebnis als der Meinungsausdruck der deutschen Lehrerschaft gelten. Über die hohe Wichtigkeit dieser Entscheidung wird kaum wohl ein Kollege

in Zweifel sein. Um so sicherer darf daher der Hoffnung Ausdruck gegeben werden, daß recht viele Lehrervereine in Deutschland der vom geschäftsführenden Ausschusse des deutschen Lehrervereins an sie ergangenen Aufforderung, neben anderen Fragen auch der der Reichsschulgesetzgebung näher zu treten, nachkommen und dazu beitragen werden, daß sie auf dem 8. deutschen Lehrertage endlich zum Abschluß gelange.

Als nicht überflüssig dürfte es erscheinen, hier noch der Meinung Ausdruck zu geben, daß es nicht nur unbedenklich, sondern sogar ersprießlich und förderlich sein würde, sich vor den Beratungen in den Vereinen mit rechtskundigen Männern ins Einvernehmen zu setzen, dieselben vielleicht sogar zu den betreffenden Sitzungen hinzuziehen. Unter ihrer Mitwirkung würden Mißgriffe vermieden werden, die bei mangelnder Kenntnis der einschlagenden staatsrechtlichen Verhältnisse sonst wohl unausbleiblich wären.

---

Unsere Frage lautet:

**Soll die Schule Sache der Reichsgesetzgebung werden?**

(Oder: Ist es wünschenswert, daß das Schulwesen Gegenstand der Reichsgesetzgebung werde?)

Es handelt sich also einzig und allein darum, ob die Schulgesetzgebung, welche zur Zeit von den deutschen Staaten ohne Einfluß oder Mitwirkung des Reiches ausgeübt wird, in ihrem ganzen Umfange auf die gesetzgebenden Faktoren des Reiches — Bundesrat und Reichstag — übergehen solle.

Die Frage der Reichsschule, d. h. einer Schuleinrichtung, bei welcher an Stelle der politischen oder besonderer Schulgemeinden, resp. der Staaten, das deutsche Reich ausschließlich oder in der Hauptsache die Schulverwaltung — Bestimmung über Errichtung von Schulen, Auswahl der anzustellenden Lehrer, Feststellung ihrer Gehalte, Lokalschulaufsicht, Beschlußfassung über Schulbauten, Schulgeld u. s. w. — auszuüben haben würde, kommt eigentlich hier nicht in Betracht. Insofern sie aber als Beweisgrund für die eine Beantwortung unserer Hauptfrage dient, wird sie an der betreffenden Stelle mit gestreift werden müssen.

Die vorliegende Frage läßt drei Antworten zu:

1. Die Schulgesetzgebung soll [illegible] unverändert Sache der deutschen Einzel[illegible]
2. Die Schulgesetzgebung [illegible] das Reich übergehen.

3. Die Schulgesetzgebung soll zwar den Einzelstaaten verbleiben, das Reich aber gewisse allgemeine Bestimmungen erlassen, welche Sicherheit gewähren, daß in das gesamte deutsche Schulwesen eine gewisse Einheit gebracht werde und keine Schule hinter einem bestimmten niedrigsten Maße der an sie zu stellenden Forderungen zurückbleibe.

---

## Erste Antwort.

**Die Schulgesetzgebung soll nach wie vor unverändert Sache der deutschen Einzelstaaten bleiben.**

A. Für diese Entscheidung sprechen vor allem staatsrechtliche Gründe.

Die Verfassung des deutschen Reiches hat das Schulwesen nicht unter die Gegenstände aufgenommen, welche Sache der Reichsgesetzgebung werden sollen.

Veranlassung dazu gab ohne Zweifel vorzugsweise die Rücksicht auf den Fortbestand der Einzelstaaten.

Bei der Schöpfung des norddeutschen Bundes und des deutschen Reiches galt als Grundsatz, die Einzelstaaten nicht aufzuheben, sondern fortbestehen zu lassen.

Indem aber eine große Anzahl von Rechten von den Einzelstaaten auf das große staatliche Ganze übertragen und den gesetzgebenden Faktoren der Einzelstaaten soweit entzogen wurden, daß der Einzelstaat sich dem Willen des Ganzen unterordnen mußte, sobald dieser Wille im Bundesrat und Reichstag Stimmenmehrheit gefunden hatte, indem also auf diese Weise die Souveränität der Einzelstaaten eine Verminderung ihrer Rechte erlitt, — mußte man darauf bedacht sein, gewisse andere Rechte den Einzelstaaten vorzubehalten, wenn man nicht diese letzteren ihrer Souveränität ganz entkleiden wollte.

Schon bei einer flüchtigen Betrachtung ergibt sich, daß alles das der Gesetzgebung des Reiches zugeteilt worden ist, was einer gleichmäßigen oder einheitlichen Behandlung bedarf oder nur unter dem Hochdruck der Reichsgewalt durchführbar ist.

Dahin gehört in erster Linie die Reichsverteidigung zu Wasser und zu Lande, die nur in ihrer Einheitlichkeit die volle Kraft entfalten kann. Dahin gehört die Rechtspflege, die nur dann, wenn gleiches Recht für alle da ist, sich dem Rechtsbewußtsein des Volkes mitteilt, mit dem Volksgeiste vereinigt und das Gefühl einer gerechten Handhabung erweckt. Dahin gehören diejenigen Einrichtungen im Verkehrswesen, welche eine um so unterbrochenere Funktionierung ermöglichen, je mehr sich das Ganze als ein einheitlicher Organismus über ganze Länder erstreckt, wie das Post- und Telegraphenwesen, der Flößerei- und Schiffahrtsbetrieb auf Flüssen und Kanälen, u. a. Dahin gehört die Ordnung des Münz-, Maß- und Gewichtssystems, die zur Erleichterung

des Verkehrs ganz wesentlich beiträgt, wenn über weite Länderstrecken darin Übereinstimmung herrscht. U. s. w.

Auf dem Gebiete des Schulwesens hielt man jedenfalls eine derartige Gleichmäßigkeit nicht für erforderlich, und deshalb sah man davon ab, die Schulgesetzgebung auf das Reich zu übertragen.

Nachdem dies aber festgesetzt und in dem Grundgesetze des deutschen Reiches niedergelegt worden ist, würde die Zuteilung der Schulgesetzgebung an das Reich eine Verfassungsänderung, und zwar eine solche, welche eine Verminderung der Souveränitätsrechte der Einzelstaaten in sich schlösse, nötig machen. Ein solcher Eingriff in das Reichsgrundgesetz würde aber vielleicht schon im Reichstage, sicher aber im Bundesrate auf starken Widerstand stoßen.

Das Verlangen, die Schulgesetzgebung auf das Reich zu übertragen, würde schon aus diesem Grunde völlig aussichtslos sein.

B. Wie die Einzelstaaten sich schwer entschließen würden, die Schulgesetzgebung herzugeben, so würde sich auch das Reich schwer entschließen, sie zu übernehmen. Der Grund liegt darin, daß die größten Kreise nicht dasselbe Interesse an dem Gedeihen des Schulwesens haben, wie die kleineren und kleinsten Kreise.

Daß gute Schulen für ihre heranwachsenden Glieder vorhanden sind, wünscht vor allem die Familie. Es entspricht nicht den Thatsachen, wenn man behaupten wollte, irgend ein anderer Kreis habe dasselbe lebhafte Interesse für das Gedeihen der Schule.

Für sich allein ist die einzelne Familie nur in den seltensten Fällen im stande, ihren Kindern den nötigen Schulunterricht zu verschaffen. Die Gemeinde kann es. Und weil in ihr der Gesamtwille der Familie zum Ausdruck kommt, so wird sie auch immer — ausgenommen, wenn sie in der Mehrheit ihrer Glieder aus unwissenden und verkommenen Menschen besteht — ihre besten Kräfte und Mittel daran wenden, sich eine gute Volksschule zu schaffen. Die Gemeinde ist derjenige Kreis im Staate, dem daher auch im großen und ganzen die Sorge für das Gedeihen der Schule überlassen bleiben kann.

Da es aber doch noch eine Anzahl von Gemeinden und in diesen wiederum eine Anzahl von Familienoberhäuptern gibt, die ihren Pflichten gegen das heranwachsende Geschlecht nicht eingedenk sind, der Staat aber ein Interesse daran hat, daß nicht ein Teil der Bevölkerung aus Mangel an Schulbildung intellektuell, moralisch und wirtschaftlich verkomme — da ferner selbst größere Gemeinden nicht im stande sein würden, die für ihren Bedarf erforderlichen Lehrer heranzubilden, andere wieder nicht den guten Willen haben würden, für ihre Lehrer, namentlich für die dienstunfähig gewordenen, ausreichend zu sorgen u. s. w. — so muß der Staat eingreifen; und dies kann er auf dem Wege der Schulgesetzgebung und der Schulaufsicht.

Der Staat tritt damit in die Pflichten und Rechte der Familien und Gemeinden ein. Dieses Eintreten wird aber dann am sorgsamsten und gewissenhaftesten erfolgen, wenn der Staat nach Maßgabe seiner

Ausdehnung sich jenen kleineren Kreisen mehr nähert. Je kleiner ein Staat ist, desto näher stehen seine Gesetzgeber und Schulbehörden den Kreisen der Familie und Gemeinde, und desto mehr wird bei ihnen ein lebendiges Interesse an dem Gedeihen der Schule vorhanden sein.

Deshalb kommt es auch, daß vielfach in den kleineren Staaten das Schulwesen in höherer Blüte steht, als in den größeren und größten.

Wie gering in den großen Staaten das Interesse für das Schulwesen ist, dafür dürfte folgendes Beispiel beredtes Zeugnis ablegen. In einer der gesetzgebenden Körperschaften des größten deutschen Staates, im preußischen Abgeordnetenhause, saß der bedeutendste Pädagoge seiner Zeit als Abgeordneter, Diesterweg. Dieser des Wortes im hohen Grade mächtige Mann hat öfter darüber geklagt, daß es ihm nicht möglich gewesen sei, die Aufmerksamkeit des Hauses auf Schulfragen zu lenken, und daß sich dieses alsbald geleert habe, sobald eine solche auf die Tagesordnung gekommen wäre, — ohne Frage ein Beleg dafür, daß die Teilnahme und Fürsorge für das Schulwesen um so geringer ist, je größer der Kreis ist, dem dasselbe zugeteilt worden ist.

Der größte politische Kreis ist das Reich. Wer von diesem ein solches Interesse an dem Gedeihen der Schule erwarten wollte, wie von Familie, Gemeinde und Staat, müßte von vornherein auf eine bittere Enttäuschung gefaßt sein.

C. Dafür, daß die Schule naturgemäß nicht in den Händen des Reiches, sondern in denen der Gemeinden und Staaten liegt, spricht auch die in dem deutschen Geiste wurzelnde Abneigung gegen Uniformierung und Zentralisierung.

Es wurden bereits oben einige der staatlichen oder wirtschaftlichen Einrichtungen namhaft gemacht, die nur in ihrer einheitlichen Organisation ihre volle Wirksamkeit entwickeln können.

Wollte man aber die Einheitlichkeit und Gleichmäßigkeit auch auf Gebiete ausdehnen, wo das Bedürfnis nicht dazu drängt, und zwar auf recht viele Gebiete, so würde man in alle Bewegungen eine große Unfreiheit bringen, und vor allem würde man das charakteristische Gepräge, das den einen deutschen Volksstamm von dem andern unterscheidet, ohne Bedürfnis und dem deutschen Geiste entgegen auszutilgen suchen.

Der Deutsche verlangt, daß die Stammeseigentümlichkeiten, wie sie Bodenbeschaffenheit, Ernährung, Beschäftigung, Abstammung erzeugt haben, gehegt und gepflegt werden.

Die Schule hat aber die Aufgabe, diesen nationalen Eigentümlichkeiten gerecht zu werden. Dies wird ihr aber nicht gelingen, wenn sie von Reichs wegen über einen Leisten geschlagen ist. Dies wird ihr nur gelingen, wenn ihr Schwerpunkt in der Gemeinde liegt, und wenn die Schulgesetzgebung den kleineren Kreisen, die mehr in der Lage sind, den örtlichen und Stammeseigentümlichkeiten gerecht zu werden, also den Einzelstaaten, erhalten bleibt.

## Zweite Antwort.

**Die Schulgesetzgebung soll voll und ganz auf das Reich übergehen.**

Für diese Entscheidung sprechen folgende Gründe:

A. Es ist unbestreitbar, daß die Gemeinde als die Zusammenfassung einer Anzahl Familien das nächste Interesse an dem Gedeihen der Schule hat, ebenso, daß der Staat nicht geringer dabei interessiert ist und daher ein Recht hat, da einzugreifen, wo von seiten gewisser Gemeinden, sei es aus Unkenntnis, sei es aus Unvermögen oder Mangel an gutem Willen, den Verpflichtungen in Bezug auf Erziehung und Ausbildung der Jugend nicht nachgekommen wird.

Es ist aber auch ebenso unbestreitbar, daß dasselbe Recht, welches der Staat den Gemeinden gegenüber hat, dem Reiche eingeräumt werden muß den Staaten gegenüber, und zwar aus ebendenselben Gründen.

Auch von seiten der Staaten wird nicht allenthalben das mindeste Maß dessen, was verlangt werden muß, geleistet. Es gibt Staatsregierungen, die sich noch nicht dazu haben verstehen können, das Schulwesen auf eine gesetzliche Grundlage zu stellen, sondern auf dem Wege der Verordnungen, Regulative ꝛc. dem persönlichen Ermessen und der Willkür freie Bahn lassen. Andere gibt es, die sich begnügen lassen, wenn das Volk eine Bildung erhält, die in andern Staaten schon vor Menschenaltern nicht mehr als ausreichend galt. Ebendieselben lassen sich eine sorgfältige Ausbildung ihrer Lehrer nicht angelegen sein (gibt es doch Staaten, in denen noch eine einjährige Seminarbildung für ausreichend erachtet wird). Wiederum gibt es Staaten, die nicht für die Besoldung ihrer Lehrer und für Alters-, Witwen- und Waisenversorgung das Nötige thun, oder die nicht auf einen geregelten Schulbesuch ihrer Kinder halten u. s. w.

Das Reich kann nicht teilnahmlos zusehen, wenn so das Allernotwendigste unterbleibt. Seitdem ein großer Teil der politischen Pflichten von den Einzelstaaten auf den Bundesstaat übergegangen ist, ist ihm auch ein wesentlicher Teil des Interesses an dem Gedeihen der Schule zugefallen.

Was von dem Einzelstaate gilt, gilt in noch höherem Grade von dem Reiche. Ein gebildetes Volk ist sittlicher, erwerbsfähiger und wehrhafter, als ein ungebildetes, — alles Eigenschaften, welche das deutsche Volk braucht, um das Reich zu dem zu machen, wozu es den Beruf in sich trägt, und wohin es bis zu einem gewissen Grade auch bereits gelangt ist: zu dem führenden Staate in Europa, ja, in der ganzen Welt. Aber dann wird es diese Stufe erst voll und ganz erreicht haben, wenn das Volk in allen Teilen des Reiches und in allen Berufszweigen zur vollkommensten Bildung gelangt ist. Daß dies aber zur Zeit noch nicht gelungen ist, findet seine Bestätigung bei einem Blicke z. B. auf das wirtschaftliche Leben — Handel, Industrie, Landwirtschaft u. s. w. —, das, wie genugsam bekannt, einer höheren Entwickelung gar wohl fähig ist.

Das wird aber vorzugsweise geschehen durch Hebung des Schulwesens in denjenigen Ländern, Provinzen und Ortschaften, in denen es bis jetzt noch zurückgeblieben ist.

Daß dies aber in dieser Allgemeinheit geschieht, das ist auf keinem andern Wege zu erreichen, als durch die Schulgesetzgebung und Schulaufsicht von seiten des Reiches.

B. Dem Reiche kann es aber noch nicht genügen, daß ein bestimmtes Maß der Bildung wirklich erreicht werde, sondern es muß damit auch auf ein bestimmtes Ziel hingesteuert werden.

Dieses ist aber in erster Linie das Gefühl der Einheitlichkeit in der ganzen deutschen Nation.

„Wir haben ein einiges deutsches Reich, so gut wir es eben nach dem Gange der geschichtlichen Dinge haben können, und freuen uns desselben. Aber wie die Einigung durch äußere Veranlassung bewirkt wurde, so ist dieselbe auch bislang in der Hauptsache nur eine Einigung nach außen .... Diese Einigung nicht bloß nach außen hin festzuhalten, sondern von innen heraus kräftig zu gestalten, den Volksgeist als einen in sich einigen zu wecken und zu fördern, das muß fortan unseres Volkes Aufgabe sein. Das kann dadurch geschehen, daß alle diejenigen Institutionen, auf denen das gesamte Volks- und Staatsleben beruht, durch die Reichsgesetzgebung, dem nationalen Charakter entsprechend neu begründet und entwickelt werden. Manches ist auf diesem Wege seit dem Bestehen des deutschen Reiches schon geschehen; vieles bleibt für die Zukunft noch zu thun übrig. Wir haben ein deutsches Post- uud Telegraphenwesen, ein deutsches Zollsystem ... u. s. w. Dasjenige aber, was mehr als alles Genannte den Gedanken der nationalen Einheit zu fördern im stande ist, fehlt uns bislang: ein deutsches Schulwesen. Dem Begriff der allgemeinen deutschen Volksbildung, den Grundzügen des deutschen Wesens entsprechend, muß durch die Reichsgesetzgebung die einheitliche deutsche Schule (Volksschule) geschaffen werden. Durch sie wird der Volksgeist seine rechte Begründung und Pflege empfangen.“ *)

„Wir wollen durch die deutsche Volksschule den Gedanken der deutschen Reichseinheit stärken, wir wollen in unsern Kindern das Bewußtsein entflammen, daß wir alle Glieder der deutschen Nation sind .... Wenn nun auch die Besorgnis, daß die politische Fortexistenz der Einzelstaaten den deutschen Reichsgedanken hindern könnte, nicht mehr besteht, so besteht doch eine andere, vielleicht viel größere Gefahr, nämlich die, daß dem deutschen Reichsgedanken entgegengewirkt werde durch die konfessionelle Zerrissenheit. Diese Gefahr ist vielleicht größer, als die andere je gewesen ist. Gebiete des Wissens und der Wissenschaft, die man noch vor dreißig, vor vierzig Jahren jedem Einflusse des Konfessionalismus entrückt glaubte, hat diese Bewegung heute in sich hineingezogen, und ich glaube deshalb, daß es nicht unangemessen ist,

*) J. J. Scheel, Päd. Reform 1882, Nr. 25 In gleichem Sinne Fricke, Allg. Dtsche. L.-Ztg. 1886, Nr. 27.

wenn wir dem Prinzip, daß die deutsche Volksschule das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit des ganzen Volkes pflegen solle, . . . Ausdruck geben." *)

Wie schon angedeutet, ist die anzustrebende Einheit die nationale, die Zusammengehörigkeit als deutsches Volk. Für das Nationalitätsprinzip tritt die folgende, für den 6. deutschen Lehrertag vorgeschlagene Resolution**) ein: „Die Schulgesetzgebung durch das Reich und deren Konsequenz, die einheitliche deutsche Schule, ist das vorzüglichste Mittel, das Nationalbewußtsein zu wecken und zu fördern."

Ein Einwand muß hier zurückgewiesen werden. Es wird hervorgehoben (vgl. oben I, C), die Schule könne nicht einheitlich sein, weil sie die Stammeseigentümlichkeiten im deutschen Volke berücksichtigen und pflegen müsse.

Dagegen ist zu sagen: Die Schule kann auf das, was die einzelnen Stämme Eigentümliches an sich tragen (Trachten, Sitten und Gebräuche), keine Rücksicht nehmen und nimmt auch darauf keine Rücksicht; selbst die vereinzelt aufgetauchte Forderung, daß die den verschiedenen Landschaften eigentümliche Sprache (der Dialekt) in der Schule Berücksichtigung finden solle, hat nie eine allgemeine Anerkennung gefunden.

Was die Schule zu leisten hat, das hat im großen und ganzen einen sehr allgemeinen Charakter. Das wenige, was davon abweicht, also was in den verschiedenen Schulen (der Städte und Dörfer, der landwirtschaftlichen oder gewerbetreibenden, der Küsten- oder Binnenlands-Ortschaften) an Besonderheiten zu berücksichtigen ist, steht nur im allerschwächsten Zusammenhange mit Landesgrenzen und Stammeseigentümlichkeiten, sondern entspringt fast einzig und allein der örtlichen Lage, dem Erwerbsleben u. s. w. und ist sehr oft in den verschiedenen Gemeinden eines Landes, ja, oft einer Provinz, so mannigfach verschieden, daß darauf schon die Gesetzgebung der Einzelstaaten (soweit derartige Bestimmungen überhaupt in ein Gesetz und nicht in die Ausführungsverordnungen gehören) Rücksicht nehmen muß und die Reichsschulgesetzgebung selbstredend auch Rücksicht nehmen könnte und würde.

Hält man gegen diese im ganzen doch unbedeutenden Eigentümlichkeiten die ganz belangreichen Verschiedenheiten, welche thatsächlich bestehen und die ihren Grund darin haben, daß die Schulgesetzgebung und Schulaufsicht den Einzelstaaten zusteht, so wird man finden, daß durch den Übergang der Schulgesetzgebung von den Einzelstaaten auf das Reich die Schule wenig oder nichts verlieren, wohl aber viel gewinnen würde.

C. Im Anschluß an den einheitlichen und nationalen Charakter, welchen die Schule unter dem Einflusse des Reichs anzunehmen hat, kann und soll sie auch auf diesem Wege zu möglichster Selbständigkeit gelangen.

---

*) Ries, Allg. Dtsch. L.-Ztg 1886, Nr. 27.
**) Fricke, ebendaselbst.

„Wir wünschen, daß die Schule eine selbständige, unabhängige, nur durch die Prinzipien der nationalen Pädagogik vorgezeichnete Stellung im Staate einnehme .... Ein Reichsschulgesetz schützt die Schule vor den Schwankungen in der Politik, denen sie bis jetzt ... so oft unterworfen gewesen ist. Man könnte sagen, daß die innere Politik des Reiches ebenso gut dem Wechsel unterliege, als diejenige des Einzelstaates, und daß darunter dann die gesamte deutsche Schule zu leiden hätte. Darauf ist zu erwidern, einmal, daß die Organisation und Verwaltung der Schule durch ein Gesetz fundiert sein würde, welches nicht ohne weiteres durch ministerielle Verfügungen zu beseitigen wäre. Zweitens bietet die Verfassung des Reiches mehr als diejenige der allermeisten, wenn nicht aller Einzelstaaten, die Garantie, daß dem Volkswillen Rechnung getragen würde .... Wir wollen nicht ... abhängen von willkürlichen ministeriellen Verfügungen; wir wollen für die Schule und die Lehrer dasselbe, was für die Rechtspflege und die Richter als Existenzbedingung betrachtet wird: gesetzlich geschützte Unabhängigkeit.“ *)

D. Noch unabhängiger würde die Stellung der Schule und namentlich die des Lehrers sein, wenn die Schullasten zum Teil**) oder ganz vom Reiche übernommen würden. Es wäre dies nicht möglich ohne eine Aufbesserung mindestens der schlechtest dotierten Lehrerstellen, und es käme das Abhängigkeitverhältnis der Lehrer denen gegenüber, die jetzt vielleicht mit Widerstreben oder mit gnädiger Herablassung die Gehälter auszahlen, sofort in Wegfall.

E. Die letzte Konsequenz, die aus der Reichsschulgesetzgebung zu ziehen ist und auf die auch schon die verlangte Übernahme der Schullasten von seiten des Reiches hinweist, ist die **Reichsschule.**

Pflichten stehen immer mit Rechten in Wechselbeziehung. Sobald der Staat oder das Reich die Schullasten zum Teil oder ganz übernimmt, werden auch naturgemäß die Rechte auf die Schule zum Teil oder ganz auf jene größten Kreise übergehen.

Aus dem Schulzwange die Verpflichtung für das Reich zur Übernahme der Schullasten herleiten zu wollen, dürfte ein ziemlich müßiges Bemühen sein. Denn überall in Deutschland ist seit Menschenaltern von Staatswegen der Schulzwang ausgeübt worden, ohne daß sich deshalb auch nur eine Staatsregierung veranlaßt gefühlt hätte, die Schullasten zu übernehmen. Dadurch, daß mit der Schulgesetzgebung die Schulgewalt von den Staaten auf das Reich überginge und dieses den Schulzwang ausübte, würde sich das Maß der Pflichten für das Reich nicht ändern; dieses würde ebensowenig die Schullasten übernehmen, ausgenommen, wenn auch der Kreis seiner Rechte vermehrt würde.

*) Scheel, Päd. Ref. a. a. O.

**) Scheel, ebendas.: „Ich wage, die Forderung aufzustellen, daß das Reich die Schullasten zu übernehmen hat, d. h. soweit sie durch die Bestimmungen des Reichsschulgesetzes über Bauten, Lehrerbesoldung, Anschaffung von Lehr- und Lernmitteln notwendig werden.“

Übernahme der Schullasten von seiten des Reiches und Einführung der Reichsschule gehören notwendig zu einander.

Wie sehr das Verlangen nach der Staatsschule unter der deutschen Lehrerschaft bereits Wurzel geschlagen hat, geht schon aus dem Umstande hervor, daß man sich vielfach mit der Frage beschäftigt und auch bereits wiederholt für die Staatsschule ausgesprochen hat. In verschiedenen Lehrervereinen und auf Lehrerversammlungen*) und in unterschiedlichen Abhandlungen deutscher Schulzeitungen**) ist die Frage zur Erörterung gekommen.

Alle die Gründe, welche für die Staatsschule geltend gemacht werden, sprechen noch in einem stärkeren Grade für die Reichsschule.

F. Man hat hervorgehoben, daß die materielle und soziale Stellung der Lehrer eine bessere sein würde, wenn letztere unmittelbare Staatsbeamte wären; daß der Staat wegen größerer Mittel für bessere Ausstattung der Schulen sorgen könne, als die meisten Gemeinden; daß die Verteilung der Schullasten bei Durchführung der Staatsschule eine gerechtere und gleichmäßigere sein würde, als unter den bestehenden Verhältnissen†), daß nur die reine Staatsschule im stande sei, den berechtigten Forderungen der Gegenwart an die Schule zu genügen††), daß die Schule die hohe Aufgabe, religiös-sittliche, vaterlandsliebende, fürs Leben tüchtige Menschen zu bilden, nur dann lösen könne, wenn sie

---

*) Es möge hier genügen, nur auf die folgenden hinzuweisen: Im Jahre 1875 lagen dem Vorstande des preußischen Landeslehrervereins die Anträge verschiedener Vereine vor, dafür einzutreten, daß die Schule in eine reine Staatsanstalt verwandelt werde. Am 3. Okt. 1876 beschäftigte sich der pommersche Prov.-Lehrerverein mit der Frage, ob Staats- oder Gemeindeschule. Auf der Gen.-Vers. des Brandenburg. Prov.-L.-V. am 5. Okt. 1877 sprach Dr. Schnell die Forderung aus: „Die Landschule werde Staatsanstalt." Auf der Preuß. Prov.-L.-Vers. zu Königsberg am 25. Juli 1877 verteidigte Gendrich-Gaudischkehmen den Satz: „Die Schule werde Staatsanstalt." Für denselben Satz trat auch auf der Versammlung des Prov.-V. zu Stralsund am 3. Okt. 1877 Schmeling-Röschen ein. Die Staatsschule im Gegensatz zur Gemeindeschule wurde auch in einem Vortrage von Bierfreund-Wangnieskeim (Preußen) im J. 1871 erörtert. Auf der Gen.-Vers. des Prov.-L.-V. der Provinz Posen in Schneidemühl am 4. Okt. 1881 hielt Jahnke-Usch-Hauland einen Vortrag über das Thema: „Ob Staats- oder Gemeindeschule." Ebenso sprach Seminarlehrer Claußen-Bütow auf der Gen.-Vers. des Pomm. Prov.-L.-Verbandes zu Stargard i. P. am 30. Sept. 1886 in einem Vortrage zu gunsten der Staatsschule.

**) Die Verhandlungen über Staatsschulen. Preuß. Schulztg. 1875. — Die Volksschule werde Staatsschule. Reimann. Schles. Schulztg. 1875. — Soll die Schule Staatsanstalt werden? Preuß. Sch.-Z. 1875. — Soll die Volksschule Staats- oder Gemeindeschule werden? Lehrerbote (Stuttg.) 1875. — Über Staatsschulen. Preuß. Sch.-Z. Päd. Ztg. 1875, 32. Brief des Abg. Miquel. — Staatsschule oder Gemeindeschule? Hess. Sch.-Z. 1875 5. 7. — Die Volksschule Staatsanstalt oder nicht? A. Buchwitz. Päd. Ztg. 1875, 40. — Die Schule als Staatsanstalt. Wilh. Lingner. Schulbl. d. Prov. Sachsen 1876, 1. 2. — Staats- oder Gemeindeschule? Berl. Bürger-Ztg. Päd. Ref. 1877, 9.

†) Jahnke auf der Prov.-Vers. zu Schneidemühl. Jahrb. d. dtsch. Lehrervereins 1882, S. 79.

††) Beschluß der Vers. zu Schneidemühl a. a. O.

eine freie, selbständige Stellung habe, und diese Stellung könne sie nur erringen, wenn sie eine Staatsanstalt werde.*)

Diese und noch andere Gründe gelten auch für die Reichsschule. Es wird genügen, auf folgende zwei mit einigen Worten hinzuweisen.

Die Schule als Gemeindeanstalt genießt nicht das Ansehen und kann daher auch nicht mit dem Einflusse und der Machtfülle den Eltern und Kindern gegenüber auftreten, als wenn sie ausschließlich vom Staate oder noch besser vom Reiche abhinge.

Die Schule muß mit einer gewissen Auktorität, mit einer unnahbaren Hoheit bekleidet sein, wie sie z. B. (wenn auch aus anderen Gründen) die Kirche, namentlich die katholische, genießt, und wie sie den Staats- und Reichsanstalten eigen sind. Nur so wird man allezeit willfährig sein, ihren Anordnungen nachzukommen und mit Fleiß und Opferwilligkeit ihren Anforderungen zu genügen. Namentlich würde der Mangel an Auktorität bei den Schulen der kleineren Ortschaften, insbesondere bei denjenigen in Wegfall kommen, wo unbedeutende, ja unwissende und übelgesinnte Männer in den Ortsschulbehörden sitzen.

Die Stellung des Lehrers wird aber auch eine wesentlich günstigere sein. Wenn der herrschaftliche Kutscher oder Tagelöhner und unwissende Arbeiter im Schulvorstande sitzen, weil ein besseres Material im ganzen Orte nicht zu finden ist, kann sich unter einer solchen Schulbehörde der Lehrer unmöglich wohlbefinden. Aber auch da, wo die Verhältnisse nicht ganz so mißlich liegen, z. B. in Städten, haben nicht selten in Schulangelegenheiten Männer ein Wort mitzureden, denen sich ein gebildeter Mann nur mit Widerwillen unterordnet. Wenn derartige Personen auch noch in Stellenbesetzungen, Beförderungen, Gehaltsaufbesserungen ein mächtiges Wort zu reden haben, wenn die Rücksicht auf Vetterschaft eine maßgebende Rolle spielt (und leider kommt dies nur zu häufig vor), dann ist die Lage des Lehrers eine geradezu unerträgliche.

All dieser Jammer kommt in Wegfall, wenn den Gemeinden in der Hauptsache nur eine beratende Stimme zusteht und an die Stelle der Gemeinde der Staat oder gar das Reich tritt.

Die Reichsschule macht den Lehrer unabhängig von dem kleinlichen Drucke, wie ihn kleine Gemeindetyrannen (und auch große) nicht selten zu üben pflegen, frei von den Ränken und Kabalen, welche ihm aus seiner Abhängigkeit von den Eltern erwachsen; die Reichsschule hebt seine Achtung und Ehre, die ihm noch vielfach verweigert wird, und macht ihn zum freien Beamten, der niemandem unterthan ist, als den Oberen, die das Reich über ihn gesetzt.

Die Reichsschule hat aber die Reichsschulgesetzgebung zur Voraussetzung. —

G. Was endlich die Möglichkeit der Schulgesetzgebung durch das Reich — sei es nun der gesamten oder einer nur teilweisen — anlangt,

*) Claußen auf der Prov.-Vers. zu Stargard i. P. Jahrb. d. D. L.-V. 1887, S 87.

so ist zu sagen, daß die Schranken, welche durch die Verfassung des deutschen Reiches vom 16. April 1871, Artikel 4, gezogen zu sein scheinen, keine unübersteiglichen sind. Denn wenn dort das Schulwesen auch nicht unter die Gegenstände aufgenommen ist, welche der Beaufsichtigung seitens des Reiches und der Gesetzgebung desselben unterliegen, so hat doch thatsächlich das Reich bereits diese Schranke überschritten, indem sie eine Reichsschulkommission ins Leben gerufen hat. Und wenn auch zuzugeben ist, daß dieselbe bis jetzt eine große Thätigkeit noch nicht entfaltet und weder auf dem Wege der Gesetzgebung, noch auf dem der Aufsicht zu einem Vorgehen von seiten des Reichs Veranlassung gegeben hat, so ist doch ihr Vorhandensein allein schon genügend, um zu beweisen, daß das Reich keineswegs so unter dem Banne des Art. 4 der Verfassung befangen steht, daß es sich aller und jeder Teilnahme am Schulwesen gänzlich enthielte. Der Rubicon ist also thatsächlich überschritten.

Aber auch ohne die Schranken der Verfassung zu durchbrechen, würde, wenigstens zu einer teilweisen Schulgesetzgebung, der Wortlaut der Verfassung schon Raum lassen. Wenn z. B. in Artikel 4 Punkt 15 unter den zur gesetzgeberischen Kompetenz des Reiches gehörigen Angelegenheiten „Maßregeln der Medizinalpolizei" aufgeführt werden, so würde es ohne weiteres dem Reiche zustehen, gesetzliche Bestimmungen gegen leibliche und geistige Überbürdung der Kinder von seiten der Schule zu erlassen. Wenn in Punkt 13 das Strafrecht namhaft gemacht wird, so würde auch das Strafrecht der Schule durch das Reich geordnet werden können. Wenn ferner in demselben Punkte die Gesetzgebung über das gesamte bürgerliche Recht zu den Reichsangelegenheiten gezählt wird, so gibt auch dieses vielfacher Anwendung auf die Schule Raum, da ja zum bürgerlichen Rechte das Familienrecht gehört, das z. B. Bestimmungen über Rechte und Pflichten der Eltern, väterliche Gewalt u. s. w. enthält. Auch Punkt 14, Militärwesen, ließe sich heranziehen, da, wie bekannt, bei der Aushebung neuer Mannschaften nach der Schulbildung derselben gefragt wird und diese auch für die militärische Ausbildung, namentlich der Unteroffiziere, ganz wesentlich mit in Betracht kommt. Endlich ließe sich der Bestimmung des Artikels 3, welcher für ganz Deutschland ein gemeinsames Indigenat einführt mit der Wirkung, daß der Angehörige eines jeden Staates als Inländer zu behandeln und unter andern zu öffentlichen Ämtern zuzulassen sei, eine ausgedehntere Anwendung auf die Anstellung der Lehrer geben. Und so weiter.

Schließlich kann auch noch auf Vorgänge hingewiesen werden, bei denen das Reich auch bereits eine wissenschaftliche Aufgabe übernommen oder unterstützt hat, wie bei der Errichtung der archäologischen Institute in Rom und Athen, des Reichspostmuseums, des zoologischen Instituts in Neapel und bei Weiterfortführung der Monumenta Germaniae.

## Dritte Antwort.

**Die Schulgesetzgebung soll Sache der Einzelstaaten bleiben, gewisse allgemeine Bestimmungen sollen aber von seiten des Reiches erlassen werden.**

Für diese Entscheidung lassen sich folgende Gründe geltend machen.

A. Es wurde bereits oben unter I A weiter ausgeführt, daß nicht anzunehmen sei, daß man von seiten der gesetzgebenden Faktoren des Reiches auf eine so große Verfassungsänderung, wie der Übergang der Schulhoheit von den Einzelstaaten auf das Reich sein würde, eingehen dürfte. Man würde nicht gesonnen sein, einerseits die Souveränitätsrechte der Einzelstaaten noch weiter zu vermindern, wie man es andrerseits auch ablehnen dürfte, die Reichsregierung mit einem ganz bedeutenden Mehr von Arbeiten und Pflichten, von denen die Aufbringung der ganz bedeutenden Geldmittel gar noch nicht einmal die größten wären, zu belasten.

Es würde aber auch vom Standpunkte der Schule aus betrachtet gar nicht einmal wünschenswert sein, eine solche Umgestaltung herbeizuführen.

Die vollständige Übertragung des Schulwesens auf das Reich, sei dies nun in der milderen Form, daß man nur die gesamte Schulgesetzgebung dem Reiche zuwiese, oder in der schärferen Form der Reichsschule, entspricht nicht dem Charakter der Schule.

Mag es immerhin sein, daß die Staats- oder Reichsschule mancherlei Vorteile mit sich bringen würde, sicher würde das gesamte Schulregiment, wenn es bis herab zu der unglücklichen Lokalaufsicht der Staat oder das Reich ausübten, einen solchen Bureaukratismus großziehen, daß sich Schule und Lehrer schwerlich dabei wohlbefinden würden.*)

Es gibt Einrichtungen in unserm großen Gemeinwesen, die gar nicht besser als streng geschäftsmäßig behandelt werden können, wie Zoll-, Münz-, Heerwesen.

Aber es gibt andere Einrichtungen, die in dem kalten Schematismus des Staates nicht wohl gedeihen, sondern von dem warmen Herzblut des Volkes durchdrungen, von dem Lebensodem der Bürgerschaft angefacht sein müssen. Handel, Industrie, Landwirtschaft sind solche Einrichtungen; sie werden, wie jeder weiß, von seiten des Staates nie mit gutem Erfolge betrieben. Dasselbe gilt von Wissenschaft, Kunst und Bildung. Sie verlangen eine freiere Bewegung. Jene Erwerbsfächer, sagt man, sind in den Händen von Privatpersonen am besten aufgehoben. Dasselbe gilt von der Pflege der letztgenannten idealen Fächer.

Was nun im besonderen die Schule anlangt, so ist von hervorragenden Fachmännern ausgesprochen worden, daß die vollkommenste Erziehung, wenn sie gut beschaffen wäre, die des Hauses sein müßte, und

*) Scheel a. a. O.: „Wir haben keine Reichsschule nach einer ins Detail ausgearbeiteten Schablone unter der Verwaltung einer geist- und taktlosen Bureaukratie im Sinne."

daß die Schule nur ein Notbehelf für jene bessere Form sei. Dem Hause am nächsten aber stehen nicht der Staat oder das Reich, sondern die Gemeinde. Die Gemeinde setzt sich in ihrer Mehrheit aus den Männern und Frauen zusammen, welche ihre Kinder in dieselbe Schule schicken, die ihrer Obhut anvertraut ist. Bei ihr ist also nicht das kalt berechnende Interesse des Staates, sondern das warme, lebendige Herz der Eltern beteiligt.

Die Schule wird auch (Ausnahmen zugestanden, wie es ja auch Rabenväter gibt) am besten gebettet sein, wenn sie unter dem direkten Einflusse der Gemeinde steht, wenn die Schulbehörde eine örtliche ist, in welcher die Lehrer (in Schulen mit mehreren Lehrern wenigstens einige) Sitz und Stimme hat, und wenn als Schutzwehr gegen engherzige und pflichtvergessene Gemeinden für eine Anzahl von Schulen (20—30) eine höhere Instanz (Bezirksschulbehörde) vorhanden ist, welche auf dem Wege der Selbstverwaltung und wiederum unter Mitwirkung einiger Lehrer unter andern auch etwaige Übelstände in einzelnen Schulgemeinden, Mißhelligkeiten zwischen Gemeinden und Lehrern u. s. w. zu begleichen hat. Diese Bezirksbehörde wäre ein gutes Schutzmittel gegen kleinliche Angriffe und Gehässigkeiten, welchen der Lehrer hier und da in ungebildeten Gemeinden wohl ausgesetzt ist.

Der Lehrer ist im wesentlichen der Stellvertreter des Vaters oder der Eltern. Dieses Verhältnis würde ganz verlöscht werden, wenn die Schule Staatsinstitut würde. Die Schule würde nicht mehr an das Vaterhaus, viel eher an sonst etwas, vielleicht an eine Kaserne, erinnern. In den im Stile großer Spinnereien errichteten Schulgebäuden der größeren Städte sieht es thatsächlich schon so aus. Die Eltern stehen kaum noch in Beziehungen zur Schule. Der Lehrer kennt nur von den allerwenigsten seiner Schüler die Mutter, von noch wenigern den Vater. Die Schule sinkt zur Fabrik herab, und der angesehenste Lehrer ist der, welcher — ein geschickter Fabrikarbeiter, ein Virtuose — am schnellsten zum Ziele gelangt und in der Schulprüfung durch Blendwerk zu glänzen versteht, unbekümmert um das, was das Elternhaus dabei zu leiden hat, und wie die Gesundheit der Kinder zu Schaden kommt. Wären unsere großstädtischen Volksschulen in Wirklichkeit Gemeindeschulen, d. h. wäre eine jede von ihnen die Schule einer eigenen, autonomen Schulgemeinde mit besonderem Schulvorstande u. s. w., so wäre eine solche Ausartung nicht möglich.

B. In gleicher Weise wie die Schule ist auch der Lehrer in der Gemeindeschule in einer günstigeren Stellung, als dies in der Staatsschule sein würde. Ein Blick auf das Lehrerleben der Großstädte zeigt uns dies. Das Schulwesen der großen Städte trägt ganz wesentlich den Charakter der Staatsschule an sich. Wenn 20, 30 oder gar 100 und mehr Schulen unter einer städtischen Schulbehörde stehen, so sind sie allerdings einer politischen Gemeinde, nicht aber einer Schulgemeinde unterstellt. Schulgemeinden im eigentlichen und wahren Sinne des Wortes sind nicht vorhanden; sondern es ist ein System da, das viel eher dem der Staatsschule gleicht. Der Apparat, der hier

fungiert, um den großen Mechanismus zu leiten, ist gar nicht wesentlich verschieden von der Oberschulbehörde eines kleinen oder mittleren Staates. Dieselbe bureaukratische Behandlung, welche der Staatsschule, wo sie besteht, eigen ist, und welche hier und da auch schon der staatlichen Schulaufsicht zum Vorwurf gemacht werden muß, ist bei diesen großstädtischen Schulbehörden zu finden.

Hier sind nun zwei Fälle möglich. Entweder beschränkt sich die Schulbehörde auf die Behandlung der Schulen und der Lehrer (weiter hinab, etwa bis auf die Kinder, kann sie sich nicht erstrecken) in rein geschäftsmäßiger Weise, und dann ist der Einfluß der Gemeinde auf das innere Leben der Schule gleich Null, Lehrer und Schüler sind auf Gnade und Ungnade den Direktoren preisgegeben; — oder sie läßt sich auf Einzelheiten, Personalien u. s. w. nicht ein; dann ist die Frage, wer ihr Berater ist, und die Gefahr unberechtigter Bevorzugungen und Zurücksetzungen unausbleiblich; im letzteren Falle ist aber der Einfluß der Gemeinde gleich weniger als Null. Das naturgemäße Oberhaupt der Schule ist die Schulgemeinde in dem vorhin angedeuteten Sinne, vertreten durch einen Schulvorstand, in dem der Lehrer oder eine Anzahl von Lehrern Sitz und Stimme hat.

Wenn in dem Ebengesagten für die Staatsschule, die es, soweit uns bekannt, nur in ein paar deutschen Kleinstaaten (Anhalt und den Freistädten) giebt, das großstädtische Schulwesen als Vertreter eingesetzt worden ist, so kommt jene vielleicht noch zu gut weg. Denn das Schulwesen der deutschen Großstädte genießt ja ein gewisses Ansehen; man läßt sich's ein gut Stück Geld kosten; man hält namentlich darauf, daß es den wünschenswerten Glanz und Schimmer um sich verbreitet. Die ganz bedeutenden Geldmittel, welche zur Bestreitung des Schulwesens nach demselben Maßstabe im ganzen Reiche erforderlich wären, würden jedenfalls nicht leicht aufzubringen sein, und man würde sich ohne Zweifel in den Ausgaben dafür so einschränken, daß dem Reichsschulwesen auch nicht einmal der Schein des großstädtischen Schulwesens zu gute käme.

C. Ein Grund, der bei anderen Gelegenheiten wiederholt ins Feld geführt worden ist, dürfte jedenfalls auch hier zu Ungunsten der Staatsschule Platz finden. Bei der Verstaatlichung solcher Anstalten, die bis dahin in Privathänden gewesen waren, hat man stets betont, daß dadurch die vom Staate abhängigen Männer vermehrt, die der freien und unabhängigen vermindert und dadurch die bürgerliche Freiheit beschränkt werde. Es würde dies bei Wahlen und anderen Kundgebungen seinen nachteiligen Einfluß ausüben.

Dieser Grund ist namentlich gegen die Verstaatlichung der Eisenbahnen stark hervorgehoben worden.

Es ist nicht zu bezweifeln, daß diejenigen Lehrer, welche sich schon jetzt zu gewissen politischen Agitationen haben gebrauchen lassen, dann erst recht in ihrer Eigenschaft als Reichsbeamte dafür zu haben sein würden.

D. Endlich spricht auch noch eine rein pädagogische Rücksicht gegen die Reichsschule.

Es ist Thatsache, daß das Unterrichts- und Erziehungswesen in den Privatschulen vielfach freiere Bahnen beschreitet, als das der öffentlichen Schulen, und daß neue Lehrweisen, Lehrfächer, Lehrbücher in jene eher Eingang finden, als in diese.

Ein ähnliches Verhältnis besteht zwischen Gemeinde- und Staatsschule. Jene läßt eher eine freie Bewegung zu und giebt neuen Gedanken eher Raum, während die Staats- und Reichsschule viel mehr Gefahr laufen würde, in den althergebrachten, ausgefahrenen Geleisen zu verharren, in seiner steifen Form zu verknöchern und ins Greisenhafte zu verfallen.

E. Aus dem bisher Gesagten ergibt sich, daß sehr gewichtige Gründe dagegen sprechen, daß die deutsche Schule, insbesondere die Volksschule, Reichsanstalt werde, während aus anderen Gründen hervorgeht, daß es weder wünschenswert ist, noch zu erwarten steht, daß die gesammte Schulgesetzgebung eine Reichsangelegenheit werde.

Andrerseits sind schwerwiegende Gründe vorhanden, — vor allem die Notwendigkeit, daß das Schulwesen in allen deutschen Staaten gesetzlich geregelt, daß in das Schulwesen eine gewisse Einheitlichkeit gebracht, daß wenigstens ein bisher noch nicht überall erreichbares Minimum der Schulbildung in allen Ländern wirklich erreicht und endlich, daß die nationale Erziehung noch mehr als bisher gefördert werde, — welche bis zur Unwiderleglichkeit beweisen, daß das Reich mit seinen Mitteln, vor allem mit seiner Machtfülle, eintreten müsse, um die bestehenden Mängel zu beseitigen und die anzustrebenden Vorteile erreichbar zu machen.

Und deshalb ist es wünschenswert, daß ein Teil der Schuloberhoheit von den Staaten auf das Reich übergehe. Es wird also eine Scheidelinie zwischen den Rechten der Einzelstaaten und denen des Reiches zu ziehen sein. Diese Scheidelinie wird sich so bestimmen lassen, daß als Grundsatz gilt: Die Schulgesetzgebung im allgemeinen verbleibt in den Händen der Einzelstaaten; das Reich aber erläßt gewisse **allgemeine Bestimmungen,** welche die Schulgesetzgebung in den einzelnen Staaten gleichmäßig regelt.*)

F. Diese Form der Gesetzgebung ist nicht vollständig neu, sondern besteht bereits in Österreich und hat sich gut bewährt. Durch das österreichische Gesetz vom 14. Mai 1869 werden nämlich die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt.

Dieses Reichsschulgesetz läßt der Gesetzgebung der Reichsländer noch einen weiten Spielraum zu, und thatsächlich sind allein in der Zeit vom Erlaß des Gesetzes bis Ende Dezember 1881 — abgesehen von den Ministerialverordnungen, und trotzdem, daß sich Tirol und Triest nicht

*) Scheel a. a. O.: „Ich betrachte die reichsgesetzlichen Normen überall nur als die Basis, auf welcher die Schule eines Landes, eines Ortes den lokalen Verhältnissen konform sich weiterentwickeln kann."

dabei beteiligt haben — 113 Landesgesetze zu weiterer Ausführung des Reichsschulgesetzes erlassen worden.

Doch liegen für Österreich die staatsrechtlichen Verhältnisse der Reichsländer zueinander wesentlich anders, wie die der deutschen Einzelstaaten zum Reiche. Die Reichsgesetzgebung nimmt daher auch dort eine andere Stellung zu der Landesgesetzgebung ein, wie diese in Deutschland besteht, beziehentlich von uns gewünscht wird.

Aus diesem Grunde kann man es gerechtfertigt finden, daß das beregte österreichische Gesetz Bestimmungen enthält, welche wir unter die „allgemeinen schulgesetzlichen Bestimmungen des deutschen Reiches" nicht aufgenommen zu sehen wünschen.

G. Es kann nicht unsere Absicht sein, einen Entwurf der allgemeinen schulgesetzlichen Bestimmungen vorzulegen. Andrerseits dürfen wir uns aber auch nicht darauf beschränken, bloß im allgemeinen unsere Forderung auszusprechen. Denn durch nichts werden wir für sie in den maßgebenden Kreisen mehr Propaganda machen, als dadurch, daß wir derselben eine konkrete Gestalt geben. Wer für eine neue Idee gewonnen werden soll, der wird dem im allgemeinen dargestellten Gedanken mit der Frage begegnen: „Wie denken Sie sich die Sache praktisch durchgeführt?"

Aus diesem Grunde dürfen auch wir nicht Abstand davon nehmen, für die allgemeinen Bestimmungen ein bestimmtes Programm aufzustellen. Wir lassen ein solches folgen.

1. Das Reich hat auszusprechen, daß binnen einer gewissen Zeit in jedem deutschen Staate ein vollständiges Schulgesetz vorhanden sein müsse.

2. Eine Minimalgrenze dessen, was jede Schule an Lehrgegenständen zu treiben und welches Lehrziel sie zu erreichen hat, ist zu ziehen.

3. Da es nicht leicht festzustellen ist, ob jedes bildungsfähige Kind bei dem vorgeschriebenen Ziele angekommen ist, so erscheint es auch notwendig, das Minimum der Schulzeit — der Schuljahre und der wöchentlichen Schulstunden, ingleichen der Schulferien — gesetzlich anzuordnen.

4. In Rücksicht darauf, daß in einzelnen Schulen — höheren Lehranstalten, Privatinstituten — ein vielleicht von Ehrgeiz eingegebenes Streben vorhanden sein könnte, die Schulbildung bis zu einer solchen Höhe zu steigern, daß Geist und Körper der Zöglinge darunter litten und für die spätere Erfüllung der reichsbürgerlichen Pflichten untauglich gemacht würden, ist einer derartigen Überschreitung durch Festsetzung eines Maximums des Lehrziels und der Schulstundenzahl vorzubeugen. Auch könnte sich eine derartige Bestimmung auf die Überbürdung mit Hausaufgaben erstrecken.

5. Im Anschluß an die Strafrechtsbestimmungen des Reiches erscheint eine Festsetzung über Schulzucht und Strafrecht der Schule notwendig.

6. Um bei der Beurteilung der Schüler, namentlich bei dem Übergange von einer Schule zu einer andern, einen gleichen Maßstab zu haben, sind gewisse Bestimmungen über die Ausfertigung der Schulzeugnisse erforderlich.

7. Für die Einrichtung der Schulgebäude, Lehrzimmer, Schulutensilien, Spielplätze u. s. w. sind gewisse unerläßliche Grundzüge anzugeben.

8. Bezüglich der Abstufung der verschiedenen Schulen muß für das ganze Reich ein und derselbe Maßstab gelten.

9. Obwohl ein Schaden für die Schule nicht daraus erwächst, daß in dem einen Staate den Gemeinden möglichst weitgehende Befugnisse zugestanden werden, während man sich in einem andern mehr der Staatsschule nähert, so dürfte doch auch eine Abgrenzung zwischen den Rechten des Staates und denen der Gemeinde von Nutzen sein.

10. Im Zusammenhange damit würden die Bestimmungen über die Schulunterhaltungspflicht stehen.

11. Die Stellung der Privatschulen innerhalb des öffentlichen Schulwesens ist gesetzlich zu ordnen.

12. Da die vorgeschriebenen Ziele nur zu erreichen sind, wenn für die Lehrerbildung das Erforderliche gethan wird, so können allgemeine Grundzüge über das Lehrerbildungswesen nicht entbehrt werden.

13. Ebenso erscheinen Bestimmungen über die staatsbürgerliche Stellung der Lehrer und über die Zulassung von Lehrerinnen unerläßlich.

14. Dasselbe gilt von der Anstellungsberechtigung der Lehrer innerhalb des ganzen deutschen Reiches,

15. von der Ableistung ihrer Militärpflicht

16. und von ihren Besoldungs- und Pensionierungsverhältnissen.

17. Das Reich hat das Recht, sich von der Innehaltung der reichsschulgesetzlichen Bestimmungen zu überzeugen, und ist deshalb befugt, Reichsbeamte mit der Oberaufsicht über das Schulwesen zu betrauen.

Sollen schon diese 17 Bestimmungen nur einen möglichst allgemeinen Charakter tragen und soll alles Eingehen auf Einzelheiten aus ihnen fern bleiben, so müssen gewisse andere Bestimmungen überhaupt ausgeschlossen bleiben.

Das Reich kann sich damit vollständig zufrieden erklären, wenn das von ihm vorgeschriebene Ziel überhaupt erreicht wird. Einheitliche Bestimmungen in Bezug auf die Mittel und Wege, durch welche das Schulziel zu erreichen wäre, würden sogar vom Übel sein. Die Festsetzung der Methode, die Auswahl der Lehrmittel u. s. w. sind deshalb den kleineren und kleinsten beteiligten Kreisen zu überlassen.

Ebenso sollen die Bestimmungen über Schulordnungen, Schulvorstände, Schulaufsicht u. s. w. den Einzelstaaten überlassen bleiben.

Durch die vorstehenden Erläuterungen dürfte zur Genüge gekennzeichnet sein, welchen Weg die Verhandlungen über die Reichsschulgesetzgebung in den deutschen Lehrervereinen zu nehmen haben. Jeder Kollege wird sich die Frage vorzulegen haben:

Soll der bisherige Zustand unverändert beibehalten werden?

Oder soll die Schulgesetzgebung ganz und gar auf das Reich übergehen?

Oder endlich: Soll ein vermittelnder Weg durch Einführung gewisser allgemeiner Bestimmungen von seiten des Reiches eingeschlagen werden?

Und im letzteren Falle: Welches sollen diese allgemeinen Bestimmungen sein?

Den Kollegen und Vereinen wird es nun obliegen, den für die eine oder andere Form der Entscheidung vorgebrachten Gründen nachzugehen, sie auf ihre Beweiskraft zu prüfen und wo möglich durch neue Gründe zu verstärken, beziehentlich durch Gegengründe zu widerlegen, dann aber nach einem sorgfältigen Abwägen die Entscheidung zu treffen.

Wünschenswert ist nur, daß dies recht allgemein geschehe. Wenn die 100 000 Volksschullehrer im deutschen Reiche die Frage ernstlich und eingehend in Erwägung ziehen, dann läßt sich erwarten, daß die Entscheidung, welche sie abgeben, von dem Rechten sicher nicht weit abweichen wird.

Je zutreffender das aber ist, was die deutsche Lehrerschaft als ihren Meinungsausdruck kundgibt, desto zuversichtlicher läßt sich hoffen, daß dies auch in den maßgebenden Kreisen Beachtung finden und in nicht ferner Zeit aus der Theorie in die Praxis übergeleitet werden wird.

Was die Schule und die Lehrer, was die deutsche Nation und das Reich dabei gewinnen würden, das zu ermessen, wird niemandem schwer fallen.

Es ist ein schönes Ziel, auf das wir hinsteuern. Möge der Blick auf dasselbe recht viele Kollegen im Reiche anfeuern, der Frage der Reichsschulgesetzgebung ihre angestrengte Aufmerksamkeit zuzuwenden.

## II. Band.

1 Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes [illegible]

Als 2. Heft befindet sich in Vorbereitung:

**Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Universitäts-Professor in Bonn.

## Plan der Sammlung.

Mit vorliegendem Hefte tritt die Sammlung in ihren zweiten Jahrgang ein. Dieselbe hat sich — besonders in der Fachpresse — eines so ungeteilten Beifalles zu erfreuen gehabt, daß auch nicht eine abfällige Stimme darüber laut geworden ist. Im Gegenteil wurde allseitig betont, wie zeitgemäß das Unternehmen sei, und in wie hohem Grade es, zumal hervorragendste Schulmänner daran mitarbeiten, geeignet ist, Wissenschaft und Arbeit der Erziehung und des Unterrichts zu fördern.

Auch für den neuen Jahrgang haben Lehrer aller Schulgattungen von der Universität bis zur Volksschule, sowie Schulverwaltungsbeamte aller Grade Beiträge in Aussicht gestellt, so daß die Sammlung für alle Kreise der gesamten Lehrerschaft des Anregenden und Belehrenden in Fülle bringen wird.

Der Plan der Sammlung ist der alte geblieben. Unser Unternehmen will darnach lediglich das sein, was sein Name besagt: eine Sammlung pädagogischer Vorträge. Demnach wird dasselbe mit keinem bereits bestehenden Unternehmen, weder mit irgend einer fortlaufend erscheinenden „Sammlung", noch mit einer der vielen Schulzeitungen in den Wettbewerb eintreten.

Was die Sammlung aber will, auf dem Erziehungs- und Unterrichtsgebiete zum ersten Male will, das ist die Schaffung einer Sammelstelle für solche Vorträge, die allerdings vielfach Fragen vom Tage behandeln werden, die es aber nach Inhalt und Form wert sind, den Tag zu überdauern; die es wert sind, einem weiteren Kreise zugänglich gemacht zu werden, als dem zufälligen Zuhörerkreise, für den sie ursprünglich bestimmt waren.

Durch Abdruck in dem einen oder andern unserer etwa anderthalb hundert Schulblätter sind Vorträge solcher Art freilich auch vor dem gänzlichen Untergange bewahrt worden, nicht aber vor dem Verschwinden für die große Mehrzahl der Beteiligten. Es hieße einen bestimmten Tropfen im Meere suchen, einen gewissen Vortrag nach längerer Zeit aus dem Vielerlei der Lehrerpresse herauszufinden. — Auch als selbständige Schriftchen sind Vorträge von Schulmännern auf den Büchermarkt gekommen; aber wer weiß nach Jahresfrist noch davon?

Darum stellt sich unsere Sammlung die Aufgabe, solcher Verzettelung guter Vorträge vorzubeugen.

Dabei will sich die Sammlung keiner bestimmten Richtung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft in den Dienst stellen; im Gegenteil wird es das Bestreben des Herausgebers sein, möglichst alle Richtungen zu Worte kommen zu lassen. Nur so wird es möglich werden, in der Sammlung das zeitweilige Leben und Streben auf dem Schul- und Erziehungsgebiete wiederspiegeln zu lassen.

Bei Streitfragen sollen Vorträge über denselben Gegenstand von Vertretern entgegenstehender Standpunkte eingereiht werden.

Von vornherein verwahren sich darum Herausgeber und Verleger dagegen, als würden sie durch Aufnahme dieses oder jener Vortrages in die Sammlung den darin vertretenen Standpunkt zu dem ihrigen machen. Für Verleger und Herausgeber giebt es in Bezug auf die Sammlung nur den einen Standpunkt, daß ihnen gute und bedeutende Reden und Vorträge von Vertretern aller Richtungen willkommen sind.

Somit wird im Laufe der Jahre jeder Schulmann und Erzieher sicher [illegible]

können, in der Sammlung über jede wichtigere Frage seines Faches in knapper Vortragsform mehrseitige Auskunft zu finden.

Für die Gegenwart aber wird die Sammlung **ihre Bezieher über alle bedeutenderen pädagogischen Fragen auf dem Laufenden erhalten.**

Die Teilung der Arbeit ist auch für den Schulmann in wissenschaftlicher Beziehung Lebensbedingung geworden. Wer heut zu Tage in der Welt des Wissens und Könnens seinen Platz — und sei's auch den bescheidensten — ausfüllen will, muß sich in ein möglichst kleines Gebiet vertiefen. Darüber kann ihm aber leicht der Blick von Bestrebungen und Errungenschaften anderer Sondergebiete abgelenkt werden. Ihn an der Hand kundiger Führer in nicht zu zeitraubender Weise davor zu bewahren, will sich die Sammlung zur Aufgabe stellen.

Aber auch die anwendbare und nützliche Seite des neuen Unternehmens mag besondere Erwähnung finden. In den zahlreichen amtlichen und außeramtlichen Konferenzen und Versammlungen tritt an jeden Lehrer von Zeit zu Zeit die Aufgabe heran, einen Vortrag halten zu müssen. Weit davon entfernt, eine Eselsbrücke bieten zu wollen, wird unsere Sammlung in nicht zu ferner Zukunft von selbst zu einem so reichen Stoffschatze anwachsen, daß zu jeder Frage der Schulwissenschaft darin Beiträge zu finden sein werden. Auch kann es vorkommen, daß bei einer Versammlung, zu der die Teilnehmer oft aus weiter Ferne gekommen sind, aus irgend einem Grunde kein Vortrag zur Stelle ist. Da nun würde die Sammlung als jederzeit dienstfertige Nothelferin in die klaffende Lücke einspringen. Lehrer, welche sich zu irgend einer Prüfung vorbereiten, werden durch das Arbeiten zu diesem Zwecke zumeist gänzlich von den laufenden Tagesfragen der Schulwissenschaft abgezogen. Und doch wird in Prüfungen auch nach diesen Dingen gefragt. Da nun unterrichtet die Sammlung in knapper Form und ohne Erfordernis größeren Zeitaufwandes in jeder Hinsicht. Somit kann unser Unternehmen solchen Schulmännern von ganz besonderem Nutzen werden. Die Verlagshandlung darf darum wohl voraussetzen, daß ihr durch regelmäßig fortlaufenden Bezug der Sammlung seitens vieler Schulmänner die Fortsetzung des Unternehmens ermöglicht werde. Amtliche und nichtamtliche Vereinigungen und Bibliotheken sollten nicht verabsäumen, die Sammlung pädagogischer Vorträge zu beziehen, was bei dem außerordentlich niedrig bemessenen Preise leicht zu ermöglichen wäre. Erfordert zudem doch auch die Würde der Pädagogik das Vorhandensein und Fortbestehen einer selbständigen Sammlung fachlicher Vorträge, nachdem hierin fast alle Wissensgebiete vorangegangen sind.

Für die Zweigverbände des „deutschen Lehrervereins" wird aus dem Bezuge der Sammlung noch ein besonderer Vorteil entspringen. Der geschäftsführende Ausschuß hat bekanntlich für das laufende Vereinsjahr folgende vier Beratungsgegenstände den Einzelverbänden vorgeschlagen:

1. Die Schule als Reichssache.
2. Die Schulsynode.
3. Der Büreaukratismus auf dem Schulgebiete.
4. Befreiung des Lehrers vom niederen Küsterdienst.

Über den ersten Gegenstand ist der im Auftrage des Vorstandes von Herrn Lehrer Julius Beeger in Leipzig bearbeitete Vortrag soeben als Heft 1 des zweiten Jahrganges der Sammlung erschienen. Der Herausgeber beabsichtigt, in diesem zweiten Bande auch über die folgenden drei Verhandlungsgegenstände von berufensten Seiten vor dem nächsten deutschen Lehrertage je einen Vortrag zu bringen. Dadurch bietet sich den Verbänden für ihre diesbezüglichen Beratungen eine Unterlage dar, was in sofern nicht unerwünscht kommen dürfte, als sich erfahrungsgemäß nicht immer in allen Vereinen für jede der Beratungsgegenstände Berichterstatter zu finden pflegen. Sind solche aber auch vorhanden, so wird für die übrigen Vereinsmitglieder ein Vortrag in der Sammlung zur vorhergehenden Umschau und nachherigen Vergleichung nicht ohne Interesse sein. Somit dürfte sich für die betreffenden Zweigverbände der Bezug unserer Sammlung aus mehr als einem Grunde empfehlen.

**Bielefeld und Duisburg, Frühjahr 1889.**

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Markau.**

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

II. Band.] Mai 1889. [2. Heft.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

# Seelenkunde und Kinderzucht.

Von

Jürgen Bona Meyer,
Professor der Philosophie und Pädagogik in Bonn.

Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1889.

Einzelpreis: 50 Pf.

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

**Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.**

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

## I. Band.

1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf.

# Seelenkunde und Kinderzucht

von

**Jürgen Bona Meyer,**
Professor der Philosophie und Pädagogik in Bonn.

Die meisten Lehrordnungen für Lehrerseminare deutscher Länder fordern von ihren Zöglingen Kenntnisnahme der wichtigsten Erscheinungen im Seelenleben und deren Gesetze oder des ganzen Gebietes der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrem Zusammenhange mit der Seelenlehre; Bücher verschiedensten Umfangs und verschiedenster Richtung bieten sich den Lehrern und Lehrerinnen als Hilfsmittel zu dieser Kenntnisnahme an. Die einen schwören auf Herbart, Stoy und Ziller, andere auf Beneke, noch andere wollen auf Kant zurückgehen, andere wieder fangen an es mit Lotze zu halten und für einige ist die Erziehungs- und Unterrichtslehre sogar schon materialistisch zu einer Nahrungslehre des Geistes geworden. Es fehlt auch nicht an Büchern, welche den Versuch machen, aus allem etwas zu entnehmen, gleichviel ob dies grundsätzlich zusammenpaßt oder nicht.

Herbart hat in der Einleitung seiner allgemeinen Pädagogik darauf hingewiesen, daß trotz Aufzeichnung der Erfahrung vieler Jahrhunderte die Wissenschaft der Medizin noch immer so schwach sei, daß gerade sie der lockere Boden werde, in welchem die neuesten Philosopheme üppig wuchern, und hat daran die Frage geknüpft: „Soll es etwa der Pädagogik bald ebenso gehen? — Soll auch sie der Spielball der Sekten werden, die, selbst ein Spiel der Zeit, in ihrem Schwunge längst alles Hohe mit sich fortreißen, und fast nur die scheinbar niedrige Welt der Kinder bisher wenig berührten? Schon ist es dahin gekommen, daß den besten Köpfen unter den jüngeren Erziehern, die sich um Philosophie bekümmert haben, und die wohl merken, man dürfe beim Erziehen das Denken nicht einstellen, — nichts natürlicher sein kann, als die ganze Anwendbarkeit oder Biegsamkeit einer in der That sehr geschmeidigen Weisheit an der Erziehung zu erproben, um ihre Anvertrauten a priori zu konstruieren, stheniſch zu bessern, mystisch zu lehren, — und wenn die Geduld reißt, als unfähig der Zubereitung zur Initiation, abzuweisen. Die Abgewiesenen werden dann freilich nicht mehr als dieselben frischen Naturen, in andere — und in welche? — Hände kommen. — Es dürfte wohl besser sein, wenn die

Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen, und ein selbständiges Denken mehr kultivieren müßte; wodurch sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises würde, und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden."

Herbart selbst wollte also in einer gewissen Selbständigkeit der pädagogischen Wissenschaft einen Schutz gegen das Hin- und Herzerren derselben durch philosophischen Sektenstreit suchen und er würde heut zu tage keine Freude daran haben, wenn er sehen müßte, wie jetzt gerade sein Name in solchem Sektenstreite verwertet wird. Doch wollte auch er die Pädagogik hinsichtlich der Erkenntnis des Erzieherzweckes auf Ethik und hinsichtlich der Beurteilung der Bildungsmittel auf Psychologie gründen, nur scheinen dabei seine Ansprüche nicht gleich so hochfahrend gewesen zu sein, wie die vieler seiner jetzigen Anhänger. So lesen wir bald nach jener angeführten Äußerung seiner allgemeinen Pädagogik die Worte:

„Die erste, wiewohl bei weitem nicht die vollständige Wissenschaft des Erziehers würde eine Psychologie sein, in welcher die gesamte Möglichkeit menschlicher Regungen a priori verzeichnet wäre. Ich glaube die Möglichkeit und die Schwierigkeit einer solchen Wissenschaft zu kennen: es wird lange währen, ehe wir sie besitzen; viel länger, ehe wir sie von den Erziehern fordern können. Niemals aber würde sie die Beobachtung des Zöglings vertreten können: das Individuum kann nur gefunden, nicht deduciert werden. Konstruktion des Zöglings a priori ist daher an sich ein schiefer Ausdruck, und für jetzt ein leerer Begriff, den die Pädagogik noch lange nicht einlassen darf.

Desto notwendiger ist das, wovon ich ausging, zu wissen nämlich, was man will, indem man die Erziehung anfängt! — Man sieht, was man sucht: psychologischen Blick hat jeder gute Kopf — insofern, als ihm daran gelegen ist, menschliche Gemüter zu durchschauen. Woran dem Erzieher gelegen sein soll; das muß ihm wie eine Landkarte vorliegen; oder wo möglich wie der Grundriß einer wohlgebauten Stadt, wo die ähnlichen Richtungen einander gleichförmig durchschneiden, und wo das Auge sich auch ohne Vorübungen von selbst orientiert. Eine solche Landkarte biete ich hier dar, für die Unerfahrenen, die zu wissen wünschen, welcherlei Erfahrungen sie aufsuchen und bereiten sollen. Mit welcher Absicht der Erzieher sein Werk angreifen soll: diese praktische Überlegung, allenfalls vorläufig detailliert bis zu den Maßregeln, die wir nach unseren bisherigen Einsichten zu erwählen haben, ist nur die erste Hälfte der Pädagogik. Gegenüber sollte eine zweite stehen, in welcher die Möglichkeit der Erziehung theoretisch erklärt und als nach Wandelbarkeit der Umstände begrenzt dargestellt würde. Aber eine solche zweite Hälfte ist bis jetzt ein frommer Wunsch: sowohl wie die Psychologie, worauf sie fußen müßte." —

Selbst Herbart also begnügt sich damit, dem Lehrer durch seine Pädagogik eine gewisse psychologische Schulung zum Verständnis des

Erziehungswerkes und zum Aufsuchen und Bereiten pädagogischer Erfahrung darzubieten. Und Besseres kann seitens der Seelenkunde auch heutzutage noch nicht geboten werden, denn mit vollem Rechte sagte unlängst der Kanzler der Tübinger Universität Rümelin: „Ich wüßte keine Wissenschaft, die noch ärmer wäre an festen, allgemein anerkannten und von jedem neuen Forscher ohne weiteres vorausgesetzten Wahrheiten als die Psychologie."

In Berücksichtigung dieser Unsicherheit ist nun wohl gar behauptet worden, dem Lehrer sei demgemäß zu raten, sich um die leicht verführende psychologische Theorie bei seiner Vorbildung gar nicht zu kümmern, sondern sich dem Instinkte seiner praktischen Erfahrung zu überlassen. Derart äußerte sich z. B. in den vierziger Jahren einmal Otto Schulz in einem der früheren Jahrgänge des Schulblattes für die Provinz Brandenburg: „Man ist im Irrtum — schrieb er — wenn man glaubt, die Praxis beruhe auf den allgemeinen Prinzipien einer wissenschaftlichen Pädagogik, oder sie müßte erst aus dieser hervorgehen. Jeder, selbst der Handwerker, sucht sich von seinem Thun und Treiben Rechenschaft zu geben — und so entstehen denn Regeln für jegliche Kunst und jegliches Handwerk, nicht aus einer allgemeinen Ansicht von dem Wesen der Kunst oder des Handwerks, sondern als Ergebnis einer besonnenen Übung. So fühlt auch der Lehrer ein inneres Bedürfnis, sein Thun oder Lassen beim Unterrichte auf Gründe zurückzuführen; und das giebt den Grundsätzen des Unterrichts erst ihren rechten Wert, daß wir sie haben als ein Ergebnis einer tüchtigen Lehrthätigkeit, nicht als ein angelerntes, aus Büchern oder pädagogischen Vorträgen angelerntes Wissen. Es hat noch niemand durch Erlernung didaktischer Regeln sich zu einem tüchtigen Lehrer gebildet; die es sind, die sind es geworden durch eine deutliche Erkenntnis des Gegenstandes, den sie lehren, durch die Aufmerksamkeit auf eigene und fremde Erfahrung." —

Solcher Anschauung gegenüber hat Stoy in seiner Encyklopädie der Pädagogik vortrefflich an den Spruch aus dem indischen Fabelbuche der Hitopadesa erinnert:

Nur Weise kann Erfahrung lehren,
die Narren macht sie niemals klug.

Um Erfahrung zu machen, muß man wissen, worauf man zu achten hat, muß man verstehen, wichtige Fragen für die Beobachtung zu stellen und die Antworten richtig zu verwerten. Dazu gehört allerdings eine gewisse vorgängige Öffnung des Blickes und Schulung des Geistes und zu einer solchen kann nun auch die Seelenkunde dem praktischen Pädagogen wichtige Beiträge liefern. Nur muß dem Stande dieser Wissenschaft gemäß das Dargebotene nicht in der Form feststehender Lehrsätze und ausgemachter Thatsachen, sondern vielmehr in der Form des zur Untersuchung vorliegenden Problems überliefert werden. Nur dadurch wird dem weiteren Nachdenken die Richtung bezeichnet, in welcher dann die praktischen Pädagogen durch ihre Beobachtung dem theoretischen

Psychologen selbst Beiträge werden beschaffen und dadurch gute Dienste werden leisten können. Sie selber aber werden aus solcher Leitung ihres Nachdenkens für ihre eigene praktische Arbeit wesentliche Vorteile gewinnen können; Klarheit und Festigkeit pädagogischer Einsicht ist sogar einzig und allein unter Hinzunahme der Rücksichtnahme auf die Erfahrung aller Zeiten, wie sie die Bildungsgeschichte der Menschheit bietet, auf diesem Wege zu erreichen.

Das wird nun im allgemeinen gegenwärtig von allen namhaften Pädagogen auch anerkannt, aber trotzdem die darauf gegründete Forderung besonnenen Eindringens in die Seelenkunde von der Lehrerwelt immer noch nicht hinreichend beachtet. Entweder werden unbesonnen angeblich feststehende Lehrsätze irgend einer Seelenkunde angenommen und pädagogisch verwertet, wobei dann leicht erklärlich mechanischer Schematismus sein Unwesen treibt, oder es wird um dies zu vermeiden dem ganzen Gebiet dieser Wissenschaft eine bedenkliche Gleichgültigkeit entgegen gestellt. Woran liegt das nun?

Man kann darüber recht beachtenswerte Betrachtungen lesen in einem Artikel, „zum Thema: die Psychologie auf dem Lehrerseminar" von H. Berdrow in Berlin, in den „Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Bd. XIV v. J. 1885", zu denen der inzwischen verstorbene Herausgeber Schulrat Kehr am Schlusse seine Zustimmung erklärte. Der Verfasser dieses Artikels sagt zur Beantwortung jener Frage Folgendes: „Die Psychologie als Wissenschaft hat doch gegenwärtig, wenn auch manche Probleme, wie z. B. die Natur des Angeborenen, die Erklärung des Bewußtseins, das Wesen der Seele, der Lösung harren, einen hohen Stand erreicht, und das nicht zum wenigsten durch den regen Wetteifer mehrerer gegen einander, und darum gerade zum Besten der Wissenschaft arbeitender psychologischer Schulen eines Beneke, Herbart, Lotze, Wundt und anderer mehr monistisch gefärbter. Ferner besitzen wir für den psychologischen Unterricht wirklich Lehrbücher, die als solche allen Anforderungen genügen und, namentlich wenn sie ergänzend und vergleichend gebraucht werden, dem Studierenden eine ausreichende psychologische Bildung ermöglichen; ob sie für den Anfänger passend sind, ist freilich eine andere Frage. Es genügt die Namen Dreßler, Dittes, Jahn, Lindner, Krüger, Ostermann, Böse, Drbal, Rüegg, Mich, Helm und Maß zu erwähnen, um die Fülle wertvollen auf tiefgehenden Studien beruhenden und mit innerer Überzeugung vorgetragenen Bildungsmaterials zu Bewußtsein zu bringen. Und dennoch diese in unserm Stande so häufig anzutreffende Abneigung gegen psychologisches Studium, dennoch das Vorhandensein eines so wenig psychologischen Unterrichts! Ich mag mich täuschen, wenn ich diese Erscheinungen namentlich in zwei Umständen begründet finde; aber vielleicht ist die Ansicht eines an der Sache überaus Beteiligten, dem die betreffenden Erfahrungen vom Seminar her noch lebendig im Gedächtnis haften, wenigstens einer geringen Beachtung wert. Darum diese Zeilen!" Der Verfasser spricht nun die Meinung aus, die beiden

hinderlichen Umstände seien die unzulängliche Vorbereitung der Präparandenschüler für diesen Unterricht und die verkehrte Art dieses Unterrichtes selbst. Das Schulmaterial, mit dem der Lehrer in der Psychologie zu arbeiten habe, sei mit nicht allzu vielen Ausnahmen noch immer ein ziemlich sprödes. Die meist aus den Elementarschulen kleinerer Städte oder auch wohl aus Dorfschulen sich rekrutierende Präparandenanstalt habe Arbeit genug, um ihre Zöglinge zur Aufnahme ins Seminar zu befähigen. Verstandesbildung, formale Schulung müsse sehr hinter die gedächtnismäßige Aneignung des zur Aufnahme Erforderlichen zurücktreten. Im Seminare nun das ganze erste Jahr hindurch dieselbe Arbeit, um die aus den verschiedenen Präparandenanstalten kommenden, oder auch privatim vorgebildeten Schüler auf das gleiche Niveau des Wissens und des logischen Denkens zu erheben. Nun trete zum Beginn des zweiten Seminarjahres die Psychologie auf, unter den Seminarunterrichtsgegenständen jedenfalls der abstrakteste, innerlichste, schwierigste. Da schlügen bald den meisten Schülern die Wogen über dem Kopf zusammen, und dann ade! psychologisches Verständnis, Liebe und Lust zur Seelenkunde. Man komme in den Unterricht, habe Paragraphos wohl einstudiert, könne sie womöglich recitieren; aber das sei auch alles! Bei der Hast, mit welcher wegen der geringen Stundenzahl für das große Gebiet der Pädagogik die Psychologie abgethan werden müsse, komme es kaum zu Fragen des Lehrers nach dem Verständnis des Vorgetragenen; oft halte den letzteren auch vielleicht eine Ahnung von dem wahren Sachverhalt, von dem Wust, oder der Leere im Haupte des Schülers, ab, die nach Verständnis forschende Sonde auszustrecken. Wenn irgendwo, so mache sich auf dem Seminar bemerklich, was für ein unglückliches Wesen ein solcher Zwitter von Fachschule und allgemeiner Bildungsanstalt sei. — Dazu komme nun die so oft verkehrte Art des Unterrichtes. Der Seminardirektor, dem der pädagogische Unterricht meist obliege, habe gewöhnlich auf der Universität studiert. Er sei also im Besitz einer geschulten philosophischen Bildung, habe überdies seine psychologischen Kenntnisse erstens mit weit reicherer Vorbildung, zweitens auch in späteren Lebensjahren, als die vor ihm sitzenden Schüler, also geistig weit entwickelter, erworben! So gehe ihm, zum Unglück für seine Schüler, die Fähigkeit ab, sich ihnen geistig anzupassen; er vermöge, auch wenn er sich viele Mühe gäbe, selten zu ihnen hinabzusteigen, weil ihm keine inneren Erfahrungen über eine derjenigen seiner Zöglinge gleiche Lage zu Gebote stehe. Demnach bleibe diesen der Unterricht zu hoch und das Ergebnis sei nur in zu vielen Fällen Scheinwissen und Wortgepränge. „Schwammigte Weisheit!“ würde etwas drastisch Vater Pestalozzi sagen. —

Eine Änderung zum Besseren, ein fruchtbringender psychologischer Unterricht, könne nur durch eine Änderung der Unterrichtsmethode herbeigeführt werden. Nach seiner Ansicht müsse der Unterricht, das Lehr
vorläufig völlig bei Seite lassend, anschaulicher, praktischer un
allem völlig genetisch mit Berücksichtigung von Kinderbiographie

mit steter Bezugnahme auf pädagogische Verwendung gehandhabt werden. Kurz — Seelenkunde muß im Lehrerseminar nicht als abstrakte Wissenschaft, sondern als praktische Schulwissenschaft gelehrt werden.

So die Ansicht eines beteiligten Volksschulmannes, dem ein ebenso beteiligter namhafter Schulrat zustimmte.

Für die Lehrer höherer Schulen hat den ebenfalls wahrgenommenen psychologischen Bildungsmangel der ehemalige Provinzial-Schulrat und jetzige Kurator der Universität Halle, Dr. Schrader, in seiner Erfahrungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen etwas anders zu erklären versucht. „Es ist selbstverständlich" — bemerkt derselbe — „daß der Erzieher vor Beginn seiner Thätigkeit das Wesen dieses zu bildenden Geistes klar und scharf aufzufassen und zu durchdringen suche. Leider wird diese Forderung, über deren Berechtigung eigentlich ein Zweifel gar nicht möglich ist, von einem großen Teile der Lehrerwelt einfach bei Seite geschoben. Diese seltsame Erscheinung erklärt sich bei der sonst unleugbaren Strebsamkeit des Lehrerstandes nur aus dem Umstande, daß in der Erziehung und dem Unterrichte (insbesondere dem in der Religion) allerdings alle einzelnen Geistesrichtungen von selbst sich bemerklich machen und sogar namentlich hervortreten. Von Vorstellungen und Anschauungen, von Begriffen und Pflichten, von Verstand und Gefühl, von Gedächtnis und Wollen ist nicht nur in der Form, sondern auch im Inhalte des Unterrichtes häufig genug die Rede, so daß der Erzieher gar nicht umhin kann, diese verschiedenen Formen der geistigen Thätigkeit in den Bereich seiner Erwägungen zu ziehen und sie wach zu rufen, falls er überhaupt auf ein Ergebnis seines Wirkens rechnen will. Allein eben das häufige Auftreten dieser psychologischen Thatsachen und die hieraus entspringende vermeintliche Vertrautheit mit denselben verschleiert dem Lehrer allzu oft die Notwendigkeit, sich mit ihnen begrifflich auseinander zu setzen, ihre inneren Bedingungen, Beziehungen und gegenseitige Berechtigung klar aufzufassen und somit das einheitliche Leben des Geistes zum Ausgangs- und Zielpunkt aller seiner Bestrebungen zu machen. Wo diese psychologische Einsicht fehlt, da gelangt selbst der begabte Lehrer nur zu einer mehr oder minder glücklichen Übung, welche zwar bei reicher Erfahrung und ausgebildetem Takte zu verhältnismäßig befriedigenden Ergebnissen führen kann, aber doch vor Mißgriffen und Abwegen nicht unbedingt sicher stellt. Hieraus erklärt sich der Grundschaden unseres Erziehungswesens, welcher in dem Mangel an einheitlicher Auffassung des gesamten Bildungswerks besteht und deshalb das höchste Ideal desselben, nämlich die harmonische und einheitliche Entwicklung des jugendlichen Geistes verdunkelt und zurückschiebt. Aus diesem Mangel entspringen auch die vielfach schwankenden, unklaren und einander widerstrebenden Vorschläge und Versuche zur Verbesserung der Methode, welche es zu festen und unabänderlichen Grundsätzen in der Pädagogik nicht kommen lassen und in ihrer sprungweisen und einander ablösenden Anwendung den größten Schaden an dem edelsten Stoffe anrichten."

So diese beachtenswerthe Äußerung eines beteiligten Fachmannes über den Mangel psychologischer Vorbildung in der höheren Lehrerwelt, und seine Erklärung, die also den Grund wesentlich in dem hochmütigen Vorurteile eines aus gemeiner Erfahrung vermeintlich schon erlangten Wissens sucht.

Diese beiden eingehenden Äußerungen zweier erfahrenen Fachmänner mögen meinen eigenen Betrachtungen einigen Rückhalt geben auch für die Gebiete des niederen und des höheren Schulwesens, auf denen ich selbst nur aus gelegentlicher Beobachtung und historischer Kenntnisnahme Erfahrung erworben habe. Meiner Teilnahme steht überdies das eine Schulgebiet so nahe wie das andere.

Am nächsten natürlich steht meiner eigenen Erfahrung das höchste Schulgebiet der Universität. Nun weisen aber doch beide vorstehenden Klagen auch auf dieses Gebiet zurück. Die Lehrer höherer Schulen sollen eben auf der Universität die Anregung zur Beschäftigung mit der Seelenkunde empfangen und von den Seminardirektoren wird auch gesagt, daß sie aus Universitätsvorträgen die Anregung dazu und ihr Wissen zu schöpfen pflegen. Zugleich wird behauptet, daß bei jenen die Anregung nicht anschlage und daß sie diesen nicht biete, was sie in ihrem Kreise brauchen. Nach meiner Universitätserfahrung sind diese Klagen berechtigt. Im vorigen Jahrhundert trug die jetzt allzu gering geschätzte Popularphilosophie Seelenkunde mit vorwiegender Rücksicht auf praktische Menschenkunde vor, auch Kants Anthropologie war eine solche Seelenkunde in vertiefter Auffassung, Schleiermacher trug Psychologie mit vielfachen Ausblicken auf pädagogische Probleme vor, Beneke's pragmatische Psychologie oder Seelenlehre in der Anwendung auf das Leben bot dafür noch mehr; zur Zeit aber gehen die Forschungsinteressen auf dem Gebiete der Psychologie vorwiegend nach anderen Seiten, suchen für die Probleme der Erkenntnistheorie, Sinnenlehre und Psychophysik eine Lösung. Sind nun auch die Ergebnisse dieser Studien nicht ganz bedeutungslos für die Pädagogik, so wird doch von den meisten Universitätslehrern bei ihren Vorlesungen über die Psychologie auf diese Ausnutzung schwerlich viel Gewicht gelegt. Daher ist es nun erklärlich, wenn die Lehrerwelt, die mit pädagogischem Interesse an die Psychologie herantritt, in diesen Vorlesungen ihre Rechnung nicht findet und kein Interesse für die Sache gewinnt oder falls dies geschieht auf die Abwege theoretischen Dogmatismus geführt wird, bei welchem dann natürlich blinder Eifer den Mangel einsichtiger Begründung ersetzen muß und das Schwören auf die erlernten verba magistri Mode wird. Einige Abhilfe dagegen kann die Hineinnahme der Seelenkunde in die Lehre der Pädagogik oder das Vortragen einer besonderen pädagogischen Psychologie darbieten, wie dies jedenfalls Wilmann in Prag, Strümpell in Leipzig und ich in Bonn, vielleicht auch andere anderswo versucht haben. Mir ist unbekannt, mit welchem Erfolge diese Versuche meiner Kollegen gelungen sind, über meine eigenen dabei gemachten Erfahrungen kann ich folgendes berichten. Am wenigsten Beachtung schenkten diesen Bemühungen unter

den Studierenden bis jetzt die Herren Theologen und klassischen Philologen, die nun aber gerade später im Schulregimente und bei der Schulleitung die Hauptrolle zu spielen beanspruchen und bei der öffentlichen Besprechung allgemeiner Schulprobleme das große Wort führen wollen und leider meistens auch führen. Wären auch von andern andererorts ähnliche Beobachtungen gemacht, so würde mich der bei diesen öffentlichen Besprechungen allgemeiner Schulprobleme vielfach hervortretende Mangel psychologischer Einsicht nicht mehr wundern; wo diese fehlt, treiben pädagogische Schlagwörter ihr Unwesen, welche diese oder jene Tradition auf den Markt wirft.

Solchen Schlagwörtern und Redensarten begegnet man heutzutage überall bei Erörterung der wichtigsten pädagogischen Streitfragen. Um nur an ein Beispiel zu erinnern sei das Wort Konzentration des Unterrichts genannt, mit welchem abermals gegen jede gesunde Seelenkunde der pädagogisch unheilvollste Mißbrauch getrieben wird. Kraft — sagt man — kann nur in der Beschränkung erworben werden, das Vielerlei zersplittert, non multa, sed multum; daher in der Volksschule wieder Neigung zur Beschränkung der Realien, etwa gar wieder möglichste Zusammenpressung derselben im Anschluß an die Lesebücher, wie zur seligen Regulativzeit, daher in den Gymnasien wieder kräftigere Beschränkung auf den Mittelpunkt von Latein und Griechisch, oder in den geplanten Reformschulen auf Deutsch und Naturkunde. Wer die Seele von Kindern und das Entwickelungsinteresse derselben kennt, kann sich leicht überzeugen, daß diese Konzentrationsforderungen zu einer der Gesamtbildung schädlichen Einseitigkeit führen und den Grundsätzen einer gesunden Seelenkunde durchaus widersprechen. Der erwachsene Mensch, dessen Teilnahme für die Dinge bestimmt ist, der weiß, was er will, kann sich andauernd mit einem Gegenstande beschäftigen, ohne zu ermüden, er empfindet gerade Freude daran, in solcher einseitigen Beschränkung seiner Kraft Herr der Sache zu werden; der junge Mensch aber, der noch nicht bestimmt weiß, was er will, sondern zunächst nur thut, was er soll, erträgt solche Beschränkung nicht, ermüdet leicht in dem Einerlei der Arbeit, bedarf schon deshalb zu seiner Erfrischung einer gewissen verständigen Abwechslung der Beschäftigung, bei welcher bald mehr der eine, bald mehr der andere Teil seiner Leibes- und Seelenkräfte in Anspruch genommen wird und bedarf solcher vielseitigen abwechselnden Anregung vor allem auch, um seine Neigungen und Anlagen zu erproben und kennen zu lernen. Nach richtiger Seelenkunde gibt es somit nichts Thörichteres als der leider so häufige verschiedenartige Mißbrauch der Konzentration im Unterrichte, der zu einem tötenden Einerlei der Anregung und der Beschäftigung führt. — Ein anderes wichtiges Beispiel von den übeln Folgen des Mangels psychologischer Einsicht auf Erziehung und Unterricht in der Vorherrschaft von Schlagwörtern bietet der immer wiederkehrende Kampf zwischen denen, die vom Gedächtnis und Gedächtnisübung alles Heil erwarten und denen, die von der Gedächtnispflege gar nichts halten und auf toten Gedächtniskram schimpfen. Die

psychologische Wahrheit liegt bei diesem Streite offenbar in der Mitte. Ein gutes Gedächtnis hängt sicherlich zunächst von der Frische und Lebendigkeit der erstmaligen Auffassung, somit auch wesentlich von der Erregung der Teilnahme ab, die anfangs schon durch den Reiz der Neuheit oder durch die Aussicht auf Lob hervorgerufen werden kann. Ebenso unzweifelhaft aber kann auch das Behalten durch verständige maßvolle Wiederholung, die nicht bis zur Ermüdung getrieben wird, und weiter durch Ordnung des geistigen Fachwerkes zur Aufnahme gefördert werden, jedoch ohne daß damit die Gedächtniskraft an sich geübt und gestärkt werden könnte, so daß nicht wer auf einem Gebiete etwas gut behält, darum nun auch auf einem anderen Gebiete die gleiche Kraft besitzt. Wer die seelische Entwickelung eines Kindes verfolgt, wird beobachten, daß gewöhnlich die Entwickelung des Gedächtnisses bestimmte Stadien durchläuft, indem mehr und mehr beim Aufmerken der Reiz der Neuheit und des Ausblicks auf Lob durch den Reiz der Sache selbst ersetzt wird und daß dementsprechend mehr und mehr die mechanische Gedächtnispflege der Wiederholung durch die verständige Gedächtnispflege vermittels der Erregung innerer sachlicher Teilnahme und der Erleichterung des Behaltens durch sachliche Ordnung ersetzt werden muß. Einem verständigen, bewährten Lehrer ist damit nichts Neues gesagt, aber auch ihm wird es willkommen sein, wenn die neuere Psychologie durch Beobachtung und Experiment diese alte pädagogische Erfahrung bestätigt und genau theoretisch erklärt; dem werdenden Lehrer aber kann solche Lehre der Seelenkunde jedenfalls von vornherein auf den richtigen Weg in der Benutzung des Gedächtnisses hinweisen und ihn vor den in der Geschichte des Unterrichts so häufig aufgetretenen Schwankungen der pädagogischen Überschätzung oder Unterschätzung des Gedächtnisses bewahren.

Es wäre leicht, an andere pädagogische Schlagwörter und Redensarten zu erinnern, welche nur die psychologische Unkunde der Beteiligten auf den Markt der pädagogischen Zeitfragen wirft oder auf demselben duldet, und es ist daher gewiß nicht gut, daß auf unseren höchsten Bildungsanstalten, den Universitäten, nicht genügendes geschieht, um diesem Unheil durch eine gründlichere psychologisch-pädagogische Vorbildung der für das Schulwesen später maßgebenden Lehrer unserer höheren Schulen zu steuern, oder daß den darauf gerichteten Bemühungen das rechte Entgegenkommen der Studierenden sowohl als die rechte Unterstützung der Regierung vielfach fehlt. Und leider hängt das Erstere nicht wenig von dem Zweiten ab, sonst würde doch wohl die Einsicht und die Kraft einzelner dem unstreitig vorhandenen Bedürfnis leichter Abhilfe bringen. Schon wiederholt ist darauf hingewiesen worden, daß es bis jetzt auf deutschen Universitäten mit eigenen Professuren für Pädagogik schwach bestellt ist; Leipzig, Prag, Jena, Gießen, Heidelberg zeichnen sich durch solche Professuren aus, wenn auch in letzteren beiden die Kraft der dazu Berufenen gleichzeitig noch für die Leitung von Gymnasien in Anspruch genommen ist; in Preußen gibt es solche

Professuren bis jetzt nicht, es bleibt hier den Lehrern der Philosophie oder der Theologie überlassen je nach ihrem Interesse dieses wichtige Fach beiläufig mit zu vertreten. Statt vom Staate anerkannter pädagogischer Seminare gibt es mehrfach an preußischen Universitäten nur freie pädagogische Gesellschaften, die neben den übrigen regelrechten, meist auch staatlich unterstützten Seminaren immer einen schweren Stand haben. Der Lehrer, der diese Gesellschaften hält, muß in der Regel mit dem eigenen Bücherschatz die fehlende Seminarbibliothek ersetzen, zumal die Universitätsbibliotheken auf dem Gebiete der Pädagogik nur gering ausgestattet zu sein pflegen. Versüßt wird ihm diese Mühewaltung nur durch das Bewußtsein, dabei ganz nach eigenem Gutdünken schalten und walten zu können. Es liegt aber in der Natur der Verhältnisse, daß von dem so Dargebotenen nur ein kleiner Teil der Studierenden fleißigen Gebrauch macht und daß eben deshalb Kraft und Neigung des beteiligten Lehrers dabei oft erlahmt und immer aufs Neue wieder künstlicher eigener Anspornung bedarf, um das an sich Gute, jedoch immer wieder schwer zu Erkämpfende nicht ganz fallen zu lassen.

Verschlimmert wird dieser Zustand noch durch die Art unserer Prüfung für das höhere Lehrfach. Das geltende Reglement fordert von jedem Kandidaten „Kenntnis der Hauptthatsachen der empirischen Psychologie und der wesentlichsten zu ihrer philosophischen Erklärung eingeschlagenen Richtungen, Bekanntschaft mit den philosophischen Grundlagen der Pädagogik und Didaktik". Eine verwirrendere Forderung ist kaum denkbar. Die Scheidung empirischer und rationaler (theoretischer) Psychologie ist wissenschaftlich überholt, es gilt auch für die Seelenkunde, was für jede Wissenschaft gilt, daß sie sich auf Grund von Erfahrungen zu Theorien erhebt, um die beobachteten Thatsachen zu erklären. Es gibt nicht eine empirische Psychologie für sich, zu deren Verständnis man einige wichtige Lehrsätze aus der theoretischen Psychologie herbeizieht, sondern es gibt eben nur eine Psychologie mit verschiedener Anwendung auf diese oder jene Gebiete des praktischen Lebens. Die Forderung des Reglements verleitet die Anfänger zu dem Mißverständnis, als solle er sich zunächst aus den leider noch vorhandenen Lehrbüchetn der empirischen Psychologie mit dem psychologischen Thatbestand bekannt machen und dann gelegentlich zur Erklärung einige Anleihen bei der psychologischen Theorie vornehmen. Damit meint er dann wohl die philosophische Grundlage der Pädagogik und Didaktik genügend erfaßt zu haben, während doch offenbar hierfür mehr, insbesondere auch ein Zurückgreifen auf die Ethik gefordert werden muß. Kurz — die Forderung des Prüfungs-Reglements sagt in ihrer unbestimmten Allgemeinheit dem Prüfling nicht klar, was er lernen und wissen soll und führt ihn in dieser Unsicherheit geradezu irre. — Noch mehr verschlimmert sodann wird dieses Übel dadurch, daß zur Abhaltung dieser Prüfung die Lehrer der Philosophie berufen werden, gleichviel, ob sie irgend welche Beweise ihrer Beschäftigung mit dem Verhältnis von Psychologie und Pädagogik gegeben haben oder nicht, ob sie demgemäß von Pädagogik viel, etwas

oder gar nichts wissen und verstehen. Schließlich wird auf die psychologische-pädagogische Prüfung auch nur in Verbindung mit der allgemeinen philosophischen Prüfung Gewicht gelegt. Wenn ein Prüfling in letzter Hinsicht sich irgendwie einigermaßen beschlagen zeigt, so pflegt es zum Ausgleich mit der psychologisch-pädagogischen Prüfung so gar streng nicht genommen zu werden, während doch für die zukünftigen Lehrer das umgekehrte Verhältniß das allein richtige sein würde. Eine Besserung ist in allen diesen Beziehungen von oben her erst zu erwarten, wenn es auf den Universitäten eigene mit praktisch und theoretisch kundigen Männern besetzte Professuren der Pädagogik gibt, wenn dann die Abhaltung der Lehrerprüfung auf diesem Gebiete nur solchen kundigen Männern anvertraut und von diesen mit ernster Berücksichtigung ihrer praktischen Wichtigkeit gehandhabt wird. So lange in dieser Richtung von oben her das Nötige versäumt bleibt, wird das Studium der Seelenkunde auf der Universität sich bei den zukünftigen Lehrern keines besonderen Ansehens und keiner sonderlichen Beachtung zu erfreuen haben und werden demgemäß die meisten Universitätslehrer der Philosophie fortfahren bei Behandlung der Psychologie ihr Augenmerk vorzugsweise auf die zur Zeit dringlicher scheinenden Fortschritte der psychologischen Theorie in anderer Richtung zu lenken.

Dieser Zustand der psychologischen Universitätslehre hat dann natürlich noch weitere Übelstände im Gefolge. Die hier empfangene Lehre und die aus ihr entsprungenen Lehrbücher der Seelenkunde genügen dem Bedürfnis der Lehrerwelt nicht. Dieselben bewegen sich zu hoch in den abstrakten Sphären der psychologischen Theorie und nehmen zu wenig oder auch gar keine Rücksicht auf die Bedürfnisse der pädagogischen Erfahrung. Um nun diesen Bedürfnissen nachzukommen unternehmen die in solcher Universitätsschulung gebildeten Lehrer für ihre Fachgenossen passendere kleinere Lehrbücher der Seelenkunde abzufassen und zur Benutzung in Lehrerseminaren darzubieten. Wir besitzen eine ziemlich große Zahl solcher kleineren Lehrbücher, deren wiederholte Auflagen beweisen, daß sie gebraucht werden. Die meisten derselben vertreten zur Zeit einen Herbartischen Standpunkt, einige folgen Beneke, neuerdings einige auch Lotze, in den Fragen über Leib und Seele benutzen sie Wundt, einige versuchen auch unabhängig Seelenkunde aus eigenem Kopfe zu treiben. Es ist hier der Ort nicht über diese einzelnen Leistungen von Lindner, Drbal, Dreßler, Ostermann, Ballauf, Schulze, Dittes und anderen vergleichend abzuurteilen. Auf einen Hauptmangel aber, den diese Lehrbücher alle teilen, muß hingewiesen werden: sie zeigen mehr oder weniger denselben vorwiegend theoretisch abstrakten Charakter, welchen die größeren Lehrbücher besitzen, aus denen sie wesentlich geschöpft sind. Die größere Kürze steigert sogar meist diesen einseitigen Charakter noch, insofern sie dazu zwingt in der Form eines kürzeren Lehrsatzes oder einer bloßen Behauptung festzustellen, was in den größeren Lehrbüchern doch wenigstens als das Schlußergebnis einer mitgeteilten längeren Untersuchung und Begründung erscheint. An die Stelle solcher Untersuchung

und Begründung tritt in Kürze die fertige Begriffsbestimmung der Sache. Die Seele — heißt es nun etwa kurzweg — ist ein unbedingt einfaches und unveränderliches Wesen, das in Beziehung zum Leibe steht, aus der Wechselwirkung zwischen den Sinnen und des Leibes und der Seele entspringen Empfindungen und Vorstellungen, aus der Wechselwirkung dieser Gefühle und Begehrungen, Gedächtnis ist das Beharren der Vorstellungen in der Seele, Einbildungskraft die Kraft der Neuschöpfung von Vorstellungen u. s. w. Dabei wird dann alles, was noch strittiges Problem ist, kurzerhand unberücksichtigt gelassen und somit nach meiner Ansicht der unleidlichste und geradezu schädliche Dogmatismus in der Lehrerwelt großgezogen, bei welchem für ausgemacht gilt, was noch keineswegs ausgemacht ist, sondern eben nur die Schule oder die Schulsekte für ausgemacht hält. Obendrein müssen dabei vielfach große Worte von Wissenschaft und Forschung den Mangel an Begründung decken. Um doch wenigstens etwas Eigenes hinzuzuthun, werden ferner die vermeintlich feststehenden Grundlehren in äußerlichem, oft künstlichem methodologischen Schematismus verwertet, bei welchem man sich über die passende Bezeichung und Folge von Apperceptionsarten, formalen Unterrichtsstufen abmüht und streitet, und sich in den koncentrischen Kreisen von Gesinnungsstoffen labyrinthisch verwirrt, dabei im Grunde nur mit neuen technischen Worten und mit schematischer Gliederung vorbringt, was gute alte Pädagogen mit einfacheren Worten längst gekannt, verwertet oder auch verworfen haben. Die wahrhaft großen und fruchtbringenden Gedanken der großen Pädagogen, von denen die Keime zu diesem methodologischen Krimskrams bezogen sind, werden darüber ganz in den Hintergrund geschoben und geraten dieselben dann allmählich in Vergessenheit oder werden als pädagogische Gemeinware nicht mehr sonderlich geachtet. Nicht in dem von vielen Gedachten und in dem von allen leicht Verstandenen will man noch die Spuren der Wahrheit erkennen, das Absonderliche wird zum Zeichen des mit tiefer Wissenschaft Durchtränkten. Das ist von jeher das Übel der pädagogischen Kunst und der methodologischen Schulmeisterei gewesen. So ist es seiner Zeit mit der Verwertung der Ideen von Ratich und Commenius, von Rousseau und Basedow, von Pestalozzi und Fröbel gegangen und so verhält es sich nun auch mit der Verwendung und Ausnutzung der Grundgedanken von Herbart und Beneke.

Dem oben genannten Lehrer Berdrow kann ich daher in der Behauptung gar nicht beitreten, daß wir für den psychologischen Seminarunterricht wirklich schon Lehrbücher besitzen, die als solche allen Anforderungen genügen, und die besonders, wenn sie ergänzend und vergleichend gebraucht werden, dem Studierenden eine ausreichende psychologische Bildung ermöglichen; vielmehr behaupte ich, daß das dafür Vorhandene und Dargebotene meist diese Bildung hindert und, wenn gar verschiedene dieser kleinen Lehrbücher ergänzend und vergleichend gebraucht werden, die Köpfe verwirren und für jede unbefangene psychologische Selbstbeobachtung und Selbsterfahrung geradezu unfähig machen muß. Gäbe

es nichts Besseres, so würde ich allerdings der Meinung sein, daß gar keine psychologische Vorbereitung noch besser sein würde als diese, denn dabei bliebe doch wenigstens das natürliche Auge des Geistes vorurteilsfrei geöffnet und es würde nicht alles schon von vornherein durch eine nach dem System von diesem oder jenem gefärbten Brille gesehen. Aber es giebt Besseres und noch Besseres müssen wir zu erringen suchen, da Aufklärung auf diesem Gebiete der für die Kinderzucht grundlegenden Seelenkunde dringend notwendig ist.

Zunächst scheint mir für alle Lehrer, gleichviel ob sie in Volksschulen oder Gymnasien unterrichten, das Beste immer noch zu sein, daß sie ihre Zuflucht zu den vorhandenen geeigneten Werken der wirklichen Meister vom Fach nehmen, auch wenn deren Behandlung ihrem besonderen Zwecke nicht sonderlich entspricht. Kants Anthropologie in pragmatischer Hinsicht wird jeder Lehrer mit Vergnügen und mit Vorteil lesen, Schleiermacher's Psychologie wird allen eine nützliche Anregung zum Nachdenken bieten. Herbart's allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet und sein Umriß pädagogischer Vorlesungen bieten auch wertvolle psychologische Betrachtungen und. wer in der Richtung dieser Schule noch mehr zusammenhängende psychologische Aufklärung sucht, nehme getrost Waitz Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft oder seine auch psychologisch beachtenswerte Pädagogik zur Hand. Benekes Lehrbuch der Psychologie und mehr noch seine pragmatische Psychologie oder Seelenlehre in der Anwendung auf das Leben lohnen ein Studium; das kleinere Lehrbuch der pragmatischen Psychologie erleichtert dazu das Herausnehmen des theoretisch Wesentlichen, kann aber doch die zusammenhängende Betrachtung des größeren Werkes nicht ersetzen, welche gerade durch die Ausführung das Verständnis erleichtert. Auch Benekes Erziehungs- und Unterrichtslehre bietet Psychologisches genug. Das Gleiche gilt für Lotzes Mikrokosmos und die kürzeren als Diktate aus seinen Vorlesungen entnommenen Grundzüge der Psychologie. Alle diese Werke — oder lieber will ich sagen — ein jedes dieser Werke (denn ich setze natürlich nicht voraus, daß ein jeder zukünftige oder schon gewordene Schulmeister Zeit genug haben kann, gleich dem Universitätsprofessor alle diese Werke zu lesen und durchzuarbeiten) bietet dem Lehrer eine Betrachtung, die ihn in den Zusammenhang des Gegenstandes einführt, die ihn nicht nur von Behauptung zu Behauptung treibt und mit fertigen Begriffsbestimmungen abspeist, sondern die ihm auf Grund von Thatsachen Ansichten entwickelt, deren Begründung er nun selbst nachprüfen kann, soweit die eigene Erfahrung ihm dazu Stoff in die Hand giebt. Ein jedes dieser Meisterwerke verleitet also nicht zum Auswendiglernen und Herplappern von Behauptungen, sondern zum eigenen Nachdenken. Und eben dies soll es doch sein, was der Lehrer in der Seelenkunde für seine eigene Arbeit zu suchen hat, damit er nun mit geöffnetem Auge selbst in die Kinderwelt hineinschaut und mit geschärftem Blicke sich selbst einen Schatz von praktischer Seelenkunde erwirbt, der ihn in seinem Berufe der Seelenleitung vor Ah[illegible]

bewahrt und zum Richtigen hinleitet. Wer seine Vorbildung mit ruhigem Nachdenken derart anstellt, für den ist es so gar belangreich nicht, ob er seine Vorbildung an der Hand dieses oder jenes der genannten Meisterwerke sucht, ein jedes derselben kann ihm hülfreiche Dienste leisten, um zum Ziele zu gelangen. Wer mehr zu verarbeiten im Stande ist, kann sich auch ohne Schaden die vielseitigere Anregung durch das Studium mehrerer dieser Meisterwerke gestatten, es verwirrt ihn hierbei nicht der bloße Gegensatz von Behauptung und Behauptung, sondern es belehrt ihn das Überdenken von Gründen und Gegengründen.

Das ist das Bessere im Vergleich mit der Belehrung aus dem unreinen oder dürftig sprudelnden Quell der kleineren Hilfsbücher von Geistern zweiten und dritten Ranges, welche Wissenschaft in schulmäßigen Betrieb setzen. Aber denkbar und wünschenswert für den Lehrer ist allerdings noch ein Besseres.

Der Lehrer braucht, kurz gesagt, eine pädagogische Psychologie, eine Seelenkunde in stetem Hinblick und in steter Anwendung auf das Berufsinteresse und die Berufsarbeit des Erziehers und Lehrers. Einige Werke zur Erfüllung dieses Bedürfnisses sind uns neuerdings geboten worden. Der an der Leipziger Universität wirkende Herbartianer Professor Strümpell gab im Jahre 1880 eine psychologische Pädagogik heraus. Der Verfasser hebt selbst in der Vorrede des Buches die engere Begrenzung seiner Arbeit hervor. Die Arbeit — sagte er — mache den Versuch, sowohl eine Anzahl prinzipieller Sätze der Psychologie, als auch gewisse spezielle Lehren derselben in eine solche Verbindung mit der Pädagogik zu bringen, von welcher der Verfasser einen für die psychologisch-pädagogische Erkenntnis günstigen Erfolg glaubt erwarten zu dürfen. Er rechtfertige sich durch die Natur des Gegenstandes, daß diese Verbindung im Speziellen zunächst vorzugsweise auf dem Gebiete der Verstandesbildung gesucht und nachgewiesen sei. Die Zukunft habe dieselbe auf den Gebieten der ästhetischen, sittlichen und religiösen Bildung weiter zu verfolgen. In Betreff der prinzipiellen Lehren habe der Verfasser seinen Gegensatz gegen die materialistische Auffassung des Geisteslebens nicht etwa durch bloße Verneinung desselben, was zu nichts führe, sondern mehr dadurch hervortreten lassen, daß er diejenigen positiven Sätze mitteile und begründe, durch welche das, was der Materialismus, oder, allgemeiner gesagt, die rein psychologische Behandlung des Geistigen an Thatsächlichkeiten enthalte, im Zusammenhange mit der darüber hinausgehenden Ansicht vollständig nach seinem Werte bestehen bleibe. Der Verfasser will auf diese Seite seiner Schrift, zu der namentlich die Darstellung der diversen psychischen Kausalitäten und das Verhältnis gehört, welches zwischen dem physischen Mechanismus und den nicht mechanisch wirkenden Kausalitäten im Geistesleben stattfindet, einen besonderen Wert legen und erklärt deshalb gerade die Beachtung dieses Teiles seiner Arbeit von seiten unbefangener Leser wünschen zu müssen.

Damit hat Strümpell das Schwergewicht auch dieses seines Buches, das sich dem Bedürfnis der pädagogischen Praxis nähern soll,

im Sinne seiner Schule wieder auf diejenigen Seiten der Psychologie gelegt, in welcher die Theorien über die Gesetze des physischen Mechanismus zur Erledigung gebracht werden sollen. Es kann nicht bestritten werden, daß die Ergründung dieser Gesetze für die pädagogische Praxis von Bedeutung sein kann, aber es scheint mir denn doch, als wären wir noch zu weit ab von so unzweifelhaft sicheren Ergebnissen dieser Forschung, daß eine solche Verwertung schon in dem Maße fruchtbringend sein könnte, wie dies Strümpell mit seiner Schule meint. Und eben deshalb scheint mir auch die Bevorzugung dieses Kapitels mehr im theoretischen Interesse der herbartschen Schule zu liegen, als im Interesse der pädagogischen Praxis. Aus der gleichen Einseitigkeit dieser Schule entspringt auch die pädagogisch durch nichts zu rechtfertigende Bevorzugung der Berücksichtigung der Verstandesbildung. Herbart hatte gewiß Recht zu behaupten, daß man sich keinen Unterricht denken könne, der nicht zugleich erziehe; aber daraus folgt noch nicht, daß es gut und richtig ist, das ganze Bildungsgeschäft vorwiegend im Interesse der Bildung und Zurechtschiebung von Vorstellungsmaßen zu betrachten, also dem Intellektuellen, der Verstandesbildung, die Hauptsorge zuzuwenden, was, wie ich nicht übersehe, dem ausgesprochenen Erziehungszwecke Herbarts gewiß nicht entspricht, aber in seiner Schule meist ungewollt als natürliche Folge des psychologischen Grundirrtums über Natur und Bedeutung des Vorstellungsmechanismus dennoch sich ergeben hat. Somit glaube ich allerdings, daß Strümpells pädagogische Psychologie in der Absicht zwar gut gedacht war, in derAusführung aber dem Psychologen von Fach mehr bieten wird als dem Pädagogen von Fach und daher der Lehrerwelt das nicht geben kann, was sie sucht und was sie braucht.

Diesem Bedürfnis kommt wohl ein zweites, gleichzeitig erschienenes dem Titel nach ähnliches Buch weiter entgegen, nämlich das 1880 erschienene Buch des Eßlinger Seminarrektors G. F. Pfisterer, „Pädagogische Psychologie, ein Versuch „betitelt, zu dem gleichzeitig ein Heftchen erschienen ist, betitelt „Grundlinien der pädagogischen Psychologie. Ein Leitfaden zunächst für den Gebrauch des Schullehrerseminars." Man könnte wohl sagen, Strümpell hätte sein Buch eher pädagogische Psychologie und Pfisterer das seine eher psychologische Pädagogik betiteln sollen. Pfisterer sagt selbst in seiner Vorrede, daß manche Abschnitte seines Buches ebenso gut als Bestandteile einer psychologischen Pädagogik wie als solche einer pädagogischen Psychologie gelten könnten. Was sein Versuch, als seines Wissens erster derartiger Versuch soll, sagt die Vorrede bestimmt, er soll eine umfassendere Darstellung der Psychologie unter dem pädagogischen Gesichtspunkte darbieten. Wohl sei die Wichtigkeit der Psychologie für die Pädagogik namentlich seit Pestalozzi im allgemeinen unbestritten anerkannt; — meint der Verfasser — aber wie wenig trotzdem die im Grundsatze geforderte innere Verbindung beider Disziplinen schon wirklich auch in der Praxis erreicht sei, zeige ein Blick in so manche pädagogische Handbücher, in welchen zwar ein psychologischer Abschnitt selten fehle, aber diese Psychologie ganz ebenso

wie in den gewöhnlichen philosophischen Propädeutiken behandelt sei, ohne jede innere Beziehung zu dem übrigen pädagogischen Inhalte jener Schriften. Seiner Darstellung werde man den Vorwurf, daß Psychologisches und Pädagogisches zu äußerlich neben einander hergehen, schwerlich machen können; eher den umgekehrten, daß sie im Streben, den viel behaupteten inneren Zusammenhang von Pädagogik und Psychologie nicht nur abermals zu behaupten, sondern praktisch nachzuweisen, beide zu sehr in einander schlinge. Seinen Standpunkt bezeichnet Pfisterer mit der Erklärung, daß nach seiner Ansicht die nach Herbart und nach Beneke aufgetretene Psychologie (und Erkenntnislehre), die an die Namen Lotze, Ulrici, J. H. Fichte, Wundt, Trendelenburg, Sigwart, Lazarus, Horwicz und andere anknüpfe, in ganz wesentlichen Punkten über Herbart und Beneke hinausgeschritten und auch für eine Lösung der pädagogischen Fragen geeigneter sei als die Psychologie (und Erkenntnislehre) Herbarts und Benekes. Um seinen Berufsgenossen auch dies anschaulich vorzuführen, legt er Gewicht darauf, ihnen die Ansichten dieser ihnen noch zum Teil unbekannten Männer in ausführlichen Citaten vorzuführen. Die eigene Arbeit will Pfisterer besonders in der steten Anknüpfung an die Aufgaben der Erziehung geleistet haben.

Das Brauchbare dieses Buches ist anzuerkennen, das Buch ist unter den vorhandenen Lehrbüchern der Lehrerwelt entschieden ganz besonders zur Beachtung und zur Benutzung zu empfehlen. Aber das denkbar Beste bietet es noch nicht, vielmehr giebt auch dieses Buch in seiner Tendenz noch Anlaß zu Bedenken und zeigt nachteilige Mängel in der Ausführung. Es mag ein guter Zweck sein, die Fachgenossen auf die Ansichten neuerer Psychologen außerhalb der Schulen Herbarts und Benekes durch Citate hinzuweisen; aber der Verfasser hat darin bisweilen des Guten so viel zu viel gethan, daß darüber das Wichtigere leidet, die Begründung der vorgelegten Ansichten selbst. Das tritt besonders bei dem wichtigsten Kapitel über die grundlegenden Lehrsätze aus der wissenschaftlichen Psychologie recht deutlich hervor, in welchem die pädagogisch wichtigen Fragen nach dem Angeborenen und Erworbenen der Seele, nach den Seelenvermögen und nach dem Unterschiede der Tier- und Menschenseele erörtert werden. Den neun Seiten sachlicher Besprechung folgen hier zwanzig Seiten Citate aus Verschiedenen, die in ihren Grundansichten keineswegs durchweg übereinstimmen. Ein ähnliches Mißverhältnis zeigt sich in mehr oder minder starkem Grade auch noch an anderen Stellen des Buches. Gegen die Paßlichkeit solcher Tendenz des Buches, das Interesse der Sache mit der Neigung, die Fachgenossen auf dem Gebiete der neueren Psychologie durch Citate aus den Werken derselben zu orientieren, habe ich starke Bedenken. Das Berücksichtigen der Leistungen anderer, soweit die sachliche Erkenntnis dadurch gefördert wird, ist gewiß vollauf gerechtfertigt und gerade in unserer Wissenschaft besonders zu loben, wo nur viel zu sehr und viel zu oft ein jeder glaubt, einmal wieder ganz nach eigenem Lichte vorgehen zu dürfen, unbekümmert um die schon gethane Arbeit anderer,

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Universitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

**Bielefeld und Duisburg,** Frühjahr 1889.

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Markau.**

Lehrer- und Lehrerinnenseminarien" — begnügt sich mit allgemeinen pädagogischen Hinweisungen.

Unser Schlußergebnis ist also, daß es zur Zeit an einer genügenden pädagogischen Psychologie oder psychologischen Pädagogik noch fehlt, daß man zwar besser als mit den üblichen kleinen Lehrbüchern zweiten und dritten Ranges sich mit den ersten Versuchen von Strümpell und von Pfisterer behelfen kann, im übrigen aber gut thut, sich an die durch den inneren Zusammenhang der Begründung ausgezeichneten psychologischen und pädagogischen Meisterwerke von Kant, Schleiermacher, Herbart, Waitz, Beneke und Lotze zu halten. Das Streben aber der pädagogisch interessierten Psychologen oder der psychologisch kundigen Pädagogen muß zum Besten der Lehrerwelt auf Erarbeitung einer wirklich genügenden pädagogischen Psychologie gerichtet bleiben.

Welche Ansprüche hier zu befriedigen wären und in welcher Art etwa dieselben zu befriedigen wären, mag zum Schluß dieser Betrachtung noch an einigen Problemen dargelegt werden. Für eine solche pädagogische Psychologie wäre es gewiß nicht richtig, wenn sie, wie dies der genannte Lehrer Berdrow meinte, den theoretisch strittigen Grundproblemen ganz aus dem Wege gehen wollte, denn dies pflegen gerade auch die pädagogisch wichtigsten Probleme zu sein. Dazu gehört unzweifelhaft die Frage nach dem Angeborenen und dem Erworbenen. Ist der Seele nichts angeboren, sondern alles Erwerb der Lebensbildung, so muß sich bei richtiger Erziehungs- und Unterrichts-Praxis aus einer jeden Seele auch alles machen lassen, was man will. Zu der gleichen Folgerung kann man kommen, wenn man annimmt, alle Seelen der Menschen würden mit ganz gleicher Kraftbegabung geboren. Diese letztere Ansicht vertrat zu Ende des vorigen Jahrhunderts in Frankreich Helvetius und auch Jacotot zog theoretisch die pädagogische Folgerung daraus, daß Erziehung und Unterricht aus einem jeden jedes machen könne. Welche praktische bedenkliche Folgen dieser psychologische Irrtum in der Erziehung haben kann, läßt sich anschaulich entnehmen aus der 1836 erschienenen Lebensbeschreibung von „Karl von Hohenhausen, Untergang eines Jünglings von achtzehn Jahren, zur Beherzigung für Eltern, Erzieher, Religionslehrer und Ärzte", sowie aus dem Buche „Karl Witte, oder Erziehungs- und Bildungsgeschichte desselben, ein Buch für Eltern und Erziehende, herausgegeben von dessen Vater, dem Prediger Dr. K. Witte, 1814 oder aus dem mehreres zusammenfassenden 1857 erschienenen Buche „Erziehungs-Resultate, Geschichten, Charakteristiken und Bilder nach dem Leben. Ein Beitrag zur praktischen Erziehung für Eltern und andere Erzieher." Wer sich anschaulicher in solche Lebensbilder vertieft, bestärkt sich in dem Glauben, daß die Erziehung doch nicht alles vermag, sondern nur das, wozu eine natürliche Anlage sie berechtigt. — In ähnlicher Weise läßt sich die alte pädagogisch wichtige Streitfrage, ob die Temperamente Naturfehler oder Naturanlagen der Seele sind, und worin dann ihr Wesen besteht, an der Hand von Lebensbeschreibungen bekannter Menschen anschaulich erörtern und erledigen,

was selbstverständlich für den Erzieher ungemein wichtig sein muß, denn, wenn die Temperamente Naturfehler sind, muß er streben sie zu beseitigen, wenn es Naturanlagen sind, kann er nur streben, sie zweckmäßig zu benutzen und ihre einseitig schädliche Entwickelung zu verhüten. Desgleichen wäre der von Rousseau neu aufgeputzte alte pädagogische Streit über die Wurzel oder über den Ursprung des Guten und Bösen in der Menschennatur an der Hand seiner Bekenntnisse mit ihm selbst schneller und anschaulicher zu erledigen als im fortgesetzten allgemeinen Wortkampf, mit ihm. Auch die schon berührte Frage, ob Einseitigkeit oder Vielseitigkeit der Anregung für die Kinderseele das Tauglichste ist, bieten die Lebensbeschreibungen bekannter Männer und Frauen reichen, bis jetzt aber für die pädagogische Verwertung kaum angerührten Erfahrungsstoff.

Wie es sich thatsächlich mit den Entwickelungsspuren und Entwickelungsbedürfnissen künstlerisch, technisch oder wissenschaftlich hervorragend beanlagter Naturen verhält, ließe sich ebenfalls aus solchem vorhandenen Erfahrungsschatz psychologisch viel besser ergründen, als bis jetzt auch nur versucht ist. Einer derart begründeten pädagogischen Psychologie würde die Lehrerwelt schwerlich ihre Teilnahme versagen und dem Bildungszweck würde sie sicherlich großen Nutzen gewähren.

Dauert mein Leben noch lang genug und bleiben die Kräfte frisch genug, so hoffe ich auch noch Zeit zu finden zur litterarischen Ausführung dieser in meinen Vorlesungen längst berücksichtigten Grundgedanken: mir soll es aber auch willkommen sein, wenn das hier Ausgesprochene anderen zur Anregung dienen möchte, das in dieser Richtung Wünschenswerte zu versuchen und darzubieten.

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Universitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

**Bielefeld und Duisburg, Frühjahr 1889.**

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Markau.**

Verlag von Velhagen & Klasing in Bielefeld und Leipzig.

# Biblische Geschichte für Schulen.

Mit zwei Karten von Palästina und einem Plane von Jerusalem.

Bearbeitet von

**Dr. C. J. Römheld,**

Pfarrer in Seeheim.

Hiervon liegen folgende Ausgaben vor:

## Ausgabe A: ohne Sprüche und Liederverse.

Nr. 1. Groß Oktavformat. **Mit Bildern** von Schnorr von Carolsfeld, Jäger, Ludwig Richter und andern. Preis 80 Pf.

Nr. 2. Klein Oktavformat. **Ohne Bilder.** (Textlich mit der Bilder-Ausgabe genau übereinstimmend.) Preis 70 Pf.

## Ausgabe B: mit Sprüchen und Liederversen.

Nr. 3. Groß Oktavformat. **Mit Bildern** von Schnorr von Carolsfeld, Jäger, Ludwig Richter und andern. Preis 80 Pf.

Nr. 4. Klein Oktavformat. **Ohne Bilder.** (Textlich mit der Bilder-Ausgabe genau übereinstimmend.) Preis 70 Pf.

Sämtlichen Ausgaben ist ein **kirchengeschichtlicher Anhang** beigefügt, für **reformierte** Schulen sind besondere Textbearbeitungen zu haben.

Als besondere Broschüre erschien hierzu:

**Grundsätze,** nach welchen die Biblische Geschichte für Schulen bearbeitet wurde, dargelegt vom Verfasser. Preis 30 Pf

Der durch seine in zahlreichen Auflagen erschienenen **Predigtbücher für das Volk** bekannte Verfasser war zu Herausgabe einer Biblischen Geschichte für Schulen vorzugsweise berufen, da er nicht nur als Pfarrer Religionslehrer der Jugend in seiner Gemeinde ist, sondern auch in einer mehr als fünfjährigen Thätigkeit als Seminarlehrer (zu Friedberg unter Curtmans Leitung) gewirkt und dort sowohl den Unterricht in der Bibelkunde erteilt, als auch die Unterrichtsübungen der Seminaristen in der biblischen Geschichte mit einer Elementarklasse geleitet hat. In diesem, sowie in seinem weiteren Wirken als Volksschullehrer an einer Oberklasse und an einer Mittelklasse, und als Lehrer an einem blühenden Institute — Stellungen, in denen er stets den Religionsunterricht, insbesondere den in der biblischen Geschichte erteilte, — hat der Verfasser die Erfahrungen gesammelt, als deren reife Frucht die „Biblische Geschichte für Schulen" anzusehen ist.

Zur besonderen Genugthuung gereicht es der Verlagshandlung, für dieses Schulbuch die klassischen Bibelbilder eines Schnorr von Carolsfeld, Ludwig Richter, G. Jäger ꝛc. erworben zu haben, welche sich als ein vortreffliches Hilfsmittel zur Veranschaulichung des Bibeltextes und dessen Einprägung in das Kindergemüt erwiesen haben, für die Förderung und Erleichterung des Unterrichts also von großer Wichtigkeit sind.

Wo jedoch diese Bilder nicht gewünscht werden, oder auf den billigsten Preis entscheidendes Gewicht gelegt wird, sei auf die kleineren Ausgaben ohne Bilder verwiesen, welche im Text genau mit den Bilder-Ausgaben übereinstimmen, event. also auch neben jenen oder an Stelle derselben in der Schule gebraucht werden können.

Ganz besonders sei hier noch auf die überaus billigen Preise sämtlicher Ausgaben hingewiesen, die darauf berechnet sind, den Gebrauch der Bücher auch in Schulen unbemittelter Gemeinden zu ermöglichen, Preise, die im Verhältnis zu dem dafür Gebotenen bis jetzt kaum bei einem Schulbuche vorgekommen sind.

Probeexemplare zur Prüfung des Buches sowie im Falle der Einführung Gratisexemplaae für arme Schüler stellen wir gern zur Verfügung.

**Die Verlagshandlung von Velhagen & Klasing**

in **Bielefeld** und **Leipzig.**

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

II. Band.] Juni 1889. [3. Heft.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

# Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.

Aus und nach einer Rede
zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II.

Von

Dr. P. Dettweiler,
Lehrer am Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen.

Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1889.

Einzelpreis: 50 Pf.

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

**Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.**

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

## I. Band.

1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf.

# Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.

Aus und nach einer Rede
zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II.

Von

**Dr. P. Dettweiler,**
Lehrer am Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen.

Es wird nicht geleugnet werden können, daß durch die heutige deutsche Jugend hinsichtlich der politischen Auffassung ein frischer, freudiger Zug weht, unangenehm dem gewohnheitsmäßigen Nörgler, erfreulich dem politisch denkenden und gebildeten Teile des Volks, glückverheißend für die Zukunft Deutschlands. Die Jugend läßt sich trotz eines unleugbaren Zuges von Blasiertheit, der übrigens unter der zielbewußten Unterrichtsleitung aufs wirksamste entgegengetreten wird, im großen und ganzen gern von den großen Ereignissen, die noch frische, auch dem Jüngsten erkennbare Spuren zurückgelassen haben, fortreißen, sie jubelt über das im heißen Kampf Errungene und begeistert sich für die Männer, die das Große errungen haben, und deren Söhne. Allein mit diesem Jubel und der leicht entzündbaren Begeisterung darf sich der weiter Blickende, der philosophisch Denkende und namentlich der bewußt Lehrende nicht begnügen. Freilich ist es immerhin möglich, daß eine solche Stimmung auch in Augenblicken der Not zur raschen, entschlossenen, kühnen That wird; allein einer solchen bedarf es nicht immer im staatlichen Leben, wo es gilt, das Errungene erst auszubauen und zweckmäßig zu gestalten. Was uns not thut im heutigen staatlichen Leben, ist eben nicht die patriotische oder nationale Phrase — an dieser ist zu keiner Zeit Mangel gewesen —, sondern dauernde, aus warmem Gefühle und verstandesgemäßer Überzeugung hervorgegangene Gesinnung*), die uns befähigt und entschlossen macht, zu allen Zeiten einzutreten für das mit unserer ganzen seelischen Thätigkeit als recht und gut Erkannte.

Diese Gesinnung zu erzeugen, ist eine Aufgabe, der sich keine Schule, kein Gymnasium entziehen kann oder heute entziehen will. Denn

*) Manche der hier berührten Gesichtspunkte findet man in dem sehr beachtenswerten Aufsatze von W. Münch, Vaterlandsliebe als Ziel des erziehenden Unterrichts.

die Schule soll eine Vorbereitung für das Leben sein, auch die ideale Schule, und das neue deutsche Reich stellt an seine Bürger, und namentlich an diejenigen, die zu den ersten Bürgern dereinst gehören sollen, Anforderungen in Bezug auf die Bethätigung der staatlichen Pflichten, von denen früher nicht die Rede war, es läßt aber auch die Frage nach dem vaterländischen Gefühl in einer anderen Weise lösen als früher, wo statt der Fleisch und Blut gewordenen Thatsache des geeinten Deutschlands poetisch verschwommene Träume, sehnsuchtsvolle Gesänge, hochtönende Phrasen auf Turner- und Schützenfesten das höchste Ziel des Erreichbaren bedeuteten.

So ist es gekommen, daß man mit mehr Recht als Verständnis heute lauter und vernehmlicher von einer nationalen Schule und Erziehung spricht wie früher. Wenn ich von dem mangelnden Verständnis für solche Fragen spreche, so meine ich jenes sich heute *breit* machende Treiben, das mit dem Schlagworte „Reform" sich auch in die Schule drängt, und dort unter dem Vorwande, es müsse die Jugend zum nationalen Sinn erzogen werden, in verständnisloser Wut die alt überlieferten Bildungselemente zu verdrängen sucht, in denen wir gerade die passendsten Grundlinien für eine wahrhaft patriotische Erziehung suchen. Denn gerade dem Gymnasium werfen viele mit und ohne Hintergedanken vor, mit seiner stark betonten klassischen Bildung, also mit seiner ausgedehnteren Beschäftigung mit der lateinischen und griechischen Litteratur, entziehe es die Schüler dem nationalen Leben.

Dem gegenüber liegt es mir ob, an einigen allgemeinen Grundzügen und kurzen Beispielen zu zeigen, daß das deutsche Gymnasium auch in dem meist angegriffenen Lehrgegenstand, der alten Litteratur, nicht nur keiner Schule zurücksteht an Pflege des vaterländischen Sinnes, sondern daß vielleicht gerade diese Beschäftigung eine wirksamere, dauerndere und deshalb sicherere Grundlage für den wahren Patriotismus (es giebt zweifelsohne auch einen falschen) gewähren kann, als wenn wir *unsere* Thätigkeit nur gründeten auf deutsche Geschichte und Litteratur, deren Wert an sich wir natürlich am letzten niedrig anschlagen.

Ich berühre zunächst die allgemeine Frage: wie kann man am erfolgreichsten zu den Eigenschaften erziehen, die zur Erfüllung der vaterländischen, kaiser- und reichstreuen Aufgaben gehören? Diejenigen, die am lautesten heutzutage von diesen Dingen reden, haben bezeichnenderweise die eigentliche pädagogische Methode, nach der sie nach einer durchgreifenden „Reform" des Schulwesens sich diese Frage behandelt denken, bislang noch nicht verraten. Man redet in Schlagwörtern davon, daß man jetzt nach den glorreichen Ereignissen deutscher Geschichte alle Beispiele vaterländischer Gesinnung bei uns zu suchen habe, man spottet über die Behandlung und Verwertung der alten Griechen und Römer, und wo man im Grundsatz doch zugiebt, daß sich aus einem richtig geleiteten Unterricht in den klassischen Sprachen ein wirklicher Vorteil erzielen lasse durch die Er-

schließung des reichen Inhalts*), leugnet man immer und immer wieder, daß das Gymnasium dies thue, man spricht immer nur so davon, als werde der Gymnasiast die 9 Jahre seines Unterrichts nur mit Worten und Formen, mit Grammatik und Stilistik geplagt. Daß die letztere Ansicht über den Unterrichtsbetrieb völlig irrtümlich ist, daß allerdings überall und in den oberen Klassen fast ausschließlich der Inhalt der antiken Litteratur betont und erzieherisch verwertet ist, des sind alle Erzeugnisse der pädagogischen Litteratur zwar voll, aber das beliebt man immer und immer wieder zu ignorieren. Und doch ist kein Zweifel, daß fast alle theoretischen und praktischen Pädagogen überall die Form für eine zwar sehr gute und meistens auch bei richtigem Betrieb den Geschmack fördernde Schale ansehen, aber den Kern darunter zu erarbeiten für das Lebensziel aller Schulbestrebungen erachten.

Wer aber von Haus aus diesen vielfach bedingt zugegebenen Weg, der durch das klassische Altertum führt, verwirft und dafür nur die deutsche Geschichte und Litteratur und die nationalen Phrasen des Lehrers einzusetzen hat, dem läßt sich doch etwa folgendes erwidern: Es ist von Haus aus ein Irrweg zu meinen, daß man für die nationalen Aufgaben erziehe durch stoffliche Massenhaftigkeit der Anregungen. Einmal bedarf es doch wohl keiner eigentlichen Erziehung zur Liebe zum Vaterland und der eigenen Heimat im allgemeinen. Wer ein gesundes Gemüt hat, unter gesunden Umständen aufwächst, von einer deutschen Mutter geboren und erzogen, von deutschen Lehrern unterwiesen und von deutschen Dichtern genährt wird, der denkt und fühlt auch deutsch.**) Die Stärke dieses deutsch Denkens bemißt sich allerdings nicht nach der Häufigkeit, mit der die Nationalhymne gesungen wird. Im Gegenteil das Edle — und das ist gewiß das vaterländische Gefühl — soll man nicht durch Übertreibung gemein machen. „Nur einmal im Jahre", so sagt W. Münch a. a. O. S. 19 treffend mit Bezug hierauf, „ging der Hohepriester in das Allerheiligste. Wäre es Allerheiligstes geblieben, wenn die ganze Gemeinde es an jedem Sabbathtage betreten hätte?" Wenden wir diesen Vergleich mit dem daraus folgenden zwingenden Schluß auf die Forderung eines kürzlich erschienenen, an die deutsche Mutter sich wendenden Buches***) an, man sollte doch anstatt der antiken Typen des Leidens den kaiserlichen edlen Dulder Friedrich setzen, so richtet sich eine solche Forderung von selbst als eine banale Phrase oder eine maßlose Frivolität. — Und dann vergesse man doch auch nicht, daß ein solcher Unterricht in den nationalen Fragen vielfach auf leeren Wortschwall hinaus-

*) Vergl. z. B., um von agitatorischen Machwerken abzusehen, Mach, der relative Bildungswert der philologischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer p. 10.

**) F. Paulsen, System der Ethik S. 532.

***) R. Wulckow, Pädagogische Briefe S. 130. Daß Anfang und Ende des Abschnittes „Erziehung zum Patriotismus" einander widersprechen, ist wohl dem briefreudigen Verfasser entgangen. Wo steht übrigens das merkwürdige Gymnasium, das den gerechten Zorn des Verfassers hervorruft? Oder existiert es nur in seiner reichen Phantasie?

laufen wird, der in der Schule mehr wie anderswo vermieden werden muß. Denn die Jugend ist leicht an sich schon in Gefahr, mehr die Worte als den eigentlichen Gehalt derselben aufzunehmen, eine Erfahrung, die jeder von uns jeden Tag machen kann und macht.

Ich würde auch unter anderen Verhältnissen sagen, daß wir auf diese Weise eine gefährliche Selbstüberschätzung und Mißachtung des Fremden auf Grund von Nichtkenntnis großzögen, wenn nicht jeder Tag zeigte, daß wir oder doch weite Schichten unseres Volkes von diesem Übel leider nur allzuweit entfernt sind.

Nein, den wahren vaterländischen Sinn erweckt man durch solche allgemeinen Redensarten nicht. Dieser beruht auf der Kenntnis und der aus ihr hervorgehenden Wertschätzung der bestehenden Verhältnisse, auf einer Kenntnis, die uns befähigt über alle wichtigen Tagesfragen besonnen, klar und selbständig zu urteilen, losgelöst von dem widerwärtigen Gezänk der Parteien, erhaben über die Schlagwörter der Volksredner und eine meines Erachtens immer noch allzuhoch gestellte, dem Namen nach unabhängige, in der That mannigfach unfreie, gebundene, oft kritiklose Presse. Der Knabe soll also lernen, was er als Mann thun soll, er soll die Grundbegriffe des staatlichen Lebens im allgemeinen und der besonderen Heimat in sich aufgenommen und zu seinem dauernden Eigentum gemacht haben. Dann wird keine oder doch geringe Gefahr sein, daß er im Leben eine Beute bestechender, das staatliche Leben gefährdender, an dem Mark des jungen Reichsgedankens nagender Afterpolitik wird.

Die Kenntnis dieser Einrichtungen — also eine Art Volkswirtschaftslehre, wenn man will — als einen neuen besonderen Unterrichtszweig als solchen einzuführen, ist pädagogisch verfehlt.*) Kein Unterrichtszweig darf, wenn man den eigentlichen, allgemeinen berechtigten Kern der ganzen sogen. Überbürdungsfrage treffen will, ein Fach für sich sein, er hat pädagogischen Wert und Aussicht auf Erfolg ohne Gefahr psychischer Überladung nur dann, wenn er ein Glied ist in dem ganzen Unterrichtsplan, wenn er und die anderen Unterrichtsfächer sich gegenseitig berühren und so stützen und ergänzen, wenn er, wie man dies heute kurz nennt, den Forderungen der Konzentration entspricht.

Ist also hiernach klar, daß eine solche Kenntnis der vaterländischen Einrichtungen nur erwachsen kann auf dem gemeinsamen Boden des gesamten Unterrichts, so erfordert andererseits einer der allerwichtigsten erzieherischen Grundsätze, dessen ausgedehnte Durchführung die höheren Lehranstalten und Hochschulen immerhin etwas zu reinigen geeignet wäre, daß diese Kenntnis selbst erarbeitet wird. „Je häufiger die Klagen an den Hochschulen werden über den Mangel an eigener Thätigkeit der Studierenden, welche lediglich oder vorwiegend Reception

*) Grundlegend für die Behandlung dieser Fragen ist die Abhandlung von H. Schiller in der Zeitschrift für Gymnasialwesen 42, 401 ff.: Bedarf es eines besonderen neuen Unterrichtsgegenstandes, um den Schülern höherer Lehranstalten die Kenntnis der staatlichen Einrichtungen ihres Vaterlandes zu sichern?

zu bethätigen geneigt und gewöhnt sind, desto mehr müssen unsere höheren Schulen jede Gelegenheit ergreifen, ihre Zöglinge zum eigenen Finden, Denken, Kombinieren zu veranlassen." Daß dies nicht überall in wünschenswertem Maße geschieht, hat zum Teil die Überflutung mit den Mittelmäßigkeitsexistenzen zur Folge, die ein Kennzeichen und Krebsschaden unserer heutigen Universitätsverhältnisse sind. Einen wahrhaft wissenschaftlichen Betrieb des Studiums findet man immer seltener. Es kommt gar nicht selten vor, daß der prüfende Professor, der auf das Können, auf die selbständig verfahrende Arbeitsweise Wert legt, die banausische Antwort erhält, das stehe nicht im Heft. Nur das, was der Schüler selbst findet, selbst schließt, das ist zu seinem wirklichen geistigen Eigentum geworden. Man kann ihm historische Thatsachen und grammatische Regeln, mathematische Formeln und physikalische Gesetze lehren, allein politische Grundbegriffe, historische Wahrheiten und Erkenntnis der Zusammenhänge gehen nur dann in sein Fleisch und Blut über, sind nur dann geeignet, einen kräftigen *Willen* zum eigenen Handeln hervorzurufen, wenn er in strenger Arbeit, unter der taktvoll führenden Leitung des Lehrers, gerade durch die eigene Arbeit angeregt, angereizt *heimisch* wird auf dem Gebiet, das ihn von allen Gebieten des Schulunterrichts allein im Leben nicht mehr verlassen wird.

*Und wie geschieht dies am zweckentsprechendsten?* Goethe hat einmal gesagt: „die Jugend muß immer wieder von vorne anfangen und als Individuum die Epochen der Volkskultur durchmachen." Wenden wir dies Wort auf unsere Forderungen an, so folgt daraus, daß wir, um eine *verständnisvolle* Teilnahme an dem Leben des eigenen Volkes zu erlangen, dies Leben zurückführen müssen auf seinen Zusammenhang mit dem geschichtlichen Leben im allgemeinen, auf seine Urtypen, auf die einfachsten Erscheinungen, die dem Verständnis näher liegen als die großen, gewaltigen und deshalb verwirrenden Verhältnisse der modernen Staaten. Und diejenigen namentlich, die dereinst die Leiter und Führer des Volkes werden wollen, müssen über das Volk hinaus, das die Grenzen des eigenen Volkstums kaum zu überschreiten vermag, das Verständnis für das wirkliche Leben dadurch herbeiführen und vertiefen, daß sie dasselbe namentlich im *fremdsprachlichen* Unterricht selbst erarbeiten und sich dadurch befähigen, die weltgeschichtlichen Beziehungen des eigenen Volkes zu verstehen und festzuhalten. Ihre Teilnahme an dem staatlichen Leben wird eine um so einsichtigere und besonnenere werden, wenn sie gefunden haben, wie dieselben bewegenden Gedanken und Kräfte oft von Zeit und Ort unabhängig entstanden sind und welchen Verlauf sie genommen haben, sie werden sich zur Beurteilung von staatlichen Fragen an den Grundsatz gewöhnen, der unsere ganze Reichsverfassung durchzieht, daß die historische Entwickelung einer Einrichtung verstehen, die Einrichtung selbst erst verstehen und würdigen heißt.*)

*) Ich verweise auf den sehr beachtenswerten Vortrag von *Vaihinger*: Na forschung und Schule. Eine Zurückweisung der Angriffe Preyers auf das Gymnas

Von allen fremden Völkern aber finden sich bei keinem die zu suchenden geschichtlichen Einheiten klarer, anschaulicher und verständlicher als bei den Kulturvölkern des Altertums. Ihre jugendlichen Verhältnisse sind vor allen dem jugendlichen Geiste verwandt, ihre Menschen mit ihren reflexionslosen Tugenden versteht auch der Knabe. Es giebt überhaupt für den Kenner kaum irgendein Gebiet geistiger Interessen, wo sich nicht auf Schritt und Tritt der große Zusammenhang mit der alten Welt nachweisen ließe. Aber im staatlichen Leben ganz im besonderen. Das ganze moderne Staatswesen lehnt sich z. B. an das Vorbild des römischen Staates an. Der moderne Staat als eine Zusammenfassung vieler Städte und Landschaften in ein einheitliches Reich, die Ausbildung eines selbständigen Staatsbeamtentums und eines allgemeinen Staatsbürgertums findet als Typus seine erste Erscheinung und Entstehung in dem römischen Reich unter dem Kaisertum. Wer nun seine Kenntnis des modernen Staates auf diesen alten Staat gründet, der hat nicht nur den Vorteil, daß er vor allem die historische Entwickelung des Ganzen versteht, sondern die Aufmerksamkeit bleibt bei den einfacheren Verhältnissen auch ungeteilt, die Unterschiede der Stände und Volksgruppen sind bestimmt und sicher, gesetzlich abgegrenzt, und ihr Studium ist daher für Lehrzwecke ohne Zweifel geeigneter als das des modernen Staates. Hier würden zudem die Parteifragen noch viel zu viel eingreifen, als daß ein solcher Weg erzieherisch empfehlenswert sein könnte. Denn Streitiges hat man der Schule fernzuhalten, da nirgends die Einheit der Bildung durch dissentierende Behandlung der Unterrichtsstoffe gefördert wird. Man denke nur an die allgemeinen Begriffe der Stellung der Regierung (Krone) zum Parlament, an die treibenden Steuer- und Zollfragen u. a. Es ist doch offenkundig, daß die Behandlung dieser Fragen, wenn man von unseren heutigen Verhältnissen ausgehen wollte, öfters auf des Lehrers zufälliger Ansicht beruhen als sich auf logischen, zwingend beweisenden, geschichtlich feststehenden und aus der Litteratur erarbeiteten Grundbegriffen aufbauen würde. Auf diese Weise könnten wir im günstigsten Falle, der aber ein schlechtes Licht auf die geistige Präsenz und Beweglichkeit unserer Schüler würfe, unklare Nachbeter unserer wohl oft nicht minder unklaren, weil nicht konkreten Phrasen, meistens aber gleichgültige, laue, nörgelnd kritische Patrioten erziehen.

So kommen wir zu dem Ergebnis, daß die alte Zeit namentlich

---

vom Standpunkte der Entwickelungslehre. Er gipfelt in dem Satze: Die Erziehungsgeschichte des einzelnen menschlichen Individuums muß den kulturhistorischen Stufen der ganzen Menschheit parallel gehen. — Sehr gut sagt O. Willmann, Didaktik I, S. 388: Das historische Prinzip ist ein Damm gegen die Rückkehr der Barbarei (!) der Aufklärung, welche mit allem aufzuräumen bereit war, was dem Zeitgeschmack nicht entsprach. Die Einsicht, daß unsere Bildung ihre Nahrung nicht bloß aus den geistigen Regungen der Gegenwart saugt, sondern gewisse in die Vergangenheit eingebettete Wurzelstöcke hat und auf dem Stamm einer menschlichen Bildung ruht, dem die Geschichte die Jahresringe ansetzt, ist stark genug, um einer Invasion des Utilitarismus oder Amerikanismus einigermaßen standzuhalten.

in Bezug auf die Erkenntnis der vaterländischen Einrichtungen das Verständnis der neueren Zeit aufs allerwirksamste vorbereitet, ja ich möchte fast sagen für die meisten Menschen, die sich in leitenden Stellungen befinden, geradezu bedingt. Es darf ruhig gesagt werden, daß die vielen gegenteiligen Behauptungen oft darauf zurückzuführen sind, daß das Verständnis der alten Einrichtungen überhaupt vielfach im argen liegt. Man denke nur an die immer noch krassierende Behandlung der römischen Kaiserzeit. Wir Pädagogen haben uns auch erst viel zu spät dazu herbeigelassen, die Verhältnisse des Altertums mehr mit dem Auge des praktischen Menschen als dem des Philologen zu betrachten. Es hat lange Zeit kein Mensch daran gedacht, daß die alten Völker im Grunde genommen Menschen mit ganz gleichen Lebensbedingungen und Lebensentwickelungen sind wie wir heute auch. Andererseits hat man verkannt, daß sich unsere deutsche Nationallitteratur vielfach gar nicht dazu eignet, um zur Grundlage des hier festgestellten Unterrichtsprinzips: Erziehung zur Erfüllung der vaterländischen Pflichten durch eine Einsicht in ihre Grundsätze, gemacht zu werden. Denn diese Grundsätze zeigen sich doch in unserer klassischen Litteratur nur sehr dunkel und wesenlos. Nach psychologischer Erfahrung mußte ja auch das eigene Vaterlandsgefühl da ein unsicheres und unklares sein, wo das Wesen eines Vaterlandes, wenigstens eines einigen, starken Vaterlandes ein zweifelhaftes war. Das plan- und sinnlose Geschrei, das die deutsche Litteratur als Allheilmittel gegen alle Schäden und Mängel des Unterrichts anpreist, erinnert in seiner Unklarheit und Verschwommenheit allzu sehr an das „Teutschtum" früherer Zeiten und an die biervertilgende, marktschreierische aber harmlose, phrasenerzeugende Schützenfeststimmung der fünfziger und sechziger Jahre.*)

Die sicher gehende Methode, die zu befolgen ist, wenn wir in der oben angedeuteten Weise unser Ziel im altklassischen Unterricht erreichen wollen, ist durchgängig auf die eigene Arbeit des Lernenden gestellt. Bei der Lektüre wird zunächst im einzelnen das erklärt, was Bezug hat auf staatliche Einrichtungen. Entgegen der früher fast allgemein und jetzt noch vielfach herrschenden Manier ist dabei stets Bezug zu nehmen auf die heimatlichen Einrichtungen.**) Denn einmal gewinnt der antike Stoff nur dann Fleisch und

*) Optimistische Gemüter könnten sich nach der verständigen, gerade die maßlosesten Schreier nach Reform vernichtenden Rede des preußischen Kultusministers vom 6. März d. J., die mir bei der Drucklegung zugeht, zu dem frommen Glauben veranlaßt fühlen, die Agitation auf diesem Gebiete höre nun auf. Nüchterne Beobachter wollen jedoch wenig daran glauben.

**) H. Meier, Lehrproben und Lehrgänge 14, 28: Mag ein Demosthenes oder Perikles, mag Horaz in seinen Römeroden diese Saite anschlagen, die Schule muß sorgen, daß der Ton nicht ungehört verklingt, daß eine gleiche Saite im Gemüte des Schülers in Mitschwingung versetzt wird ... Seit wir selbst ein Volk geworden sind, hat sich zum Glück unser Blick geschärft und die Empfänglichkeit für diese Lebensäußerungen auch bei anderen Völkern vermehrt. Die Altertumsstudien, denen man sonst nicht mit Unrecht Ausbildung einer kosmopolitischen Gesinnung vor-

und Blut, anderseits soll man keine Gelegenheit entgehen lassen, dem Schüler die alltäglichsten staatlichen Vorgänge klar zu machen. Denn für den Fernstehenden ist es unglaublich, wie ganz falsche oder höchst verworrene Begriffe über die Grundlagen und Bestandteile unseres modernen Lebens bei den Schülern herrschen. Freilich wäre es gut, wenn die Schule hier nicht bloß auf sich selbst angewiesen wäre, sondern auch das Haus, dessen Mithilfe wir nie und nimmer entbehren können, mehr dazu beitrüge, die Kenntnis der vaterländischen Einrichtungen herbeizuführen oder doch zu fördern. Wenn die lieben Eltern hörten, wie sehr selten man jemanden hat, selbst in Prima, der einem den Unterschied von direkter und indirekter Steuer, von Schutz- und Finanzzoll, von direkter und indirekter Wahl, von absoluter und konstitutioneller Monarchie aufdeckt oder ähnliche Tagesfragen anders als dem Namen nach aus der Zeitung kennt, und sie dann natürlich je nach der Parteifarbe des mit Druckerschwärze bedeckten Stück Papieres nachbetet, dann würden Mutter und Vater oft wohl zu Hause Interesse für diese Fragen zu wecken, Verständnis zu erreichen suchen. Nach jenen häufig vorgenommenen Einzelerklärungen findet dann unter Leitung des Lehrers eine Sammlung des Gleichartigen statt, wobei alles Fremde ausgeschieden wird. Unter bestimmten Rubriken wird etwa alles nach und nach in einem Sammelheft eingetragen, an bestimmten Ruhepunkten in der Lektüre in eingehender Besprechung zusammengefaßt, wozu namentlich oft behufs tabellarischer Übersicht die Wandtafel gute Dienste thut, und stets mit Rücksicht auf moderne Zustände erläutert. Zum Schlusse werden grundsätzliche allgemeine Folgerungen mit logischer Notwendigkeit daraus gezogen. Diese Folgerungen müssen so zwingend sein, daß der Schüler die wichtigsten politischen Grundbegriffe sofort und ohne Nebensprünge abzuleiten genötigt ist. Solche Vertiefungen in den Inhalt, recht häufig aufgestellt, geben dem Schüler nicht nur einen wirklichen Einblick in den Inhalt des Gelesenen, sie fördern nicht nur die Kraft kombinierenden Denkens, sie bieten ihm einen unverlierbaren Schatz von kaum anfechtbaren Thatsachen, Schlüssen, Ansichten, erschließen ihm in merkwürdiger Weise durch den Vergleich vaterländisches Leben und führen ihn der Teilnahme an demselben, der ruhig wägenden, besonnen prüfenden, maßvoll urteilenden Teilnahme näher. Die rein technische Schwierigkeit besteht nur darin, daß diese Arbeit nur gedeihen kann, wenn die Lehrer nicht nur einer Klasse, sondern der ganzen Anstalt Hand in Hand gehen, sich benehmen über das Mitteilenswerte aus dem betr. Gebiete, so daß man in der Prima, der Stufe der Zusammenfassung, im Großen und Ganzen nur zu sammeln, zu erweitern und aus

---

warf, dürften unter dieser Beleuchtung entgegengesetzte Wirkung haben. Der Umgang mit den am meisten national gesinnten Völkern muß naturgemäß auch unsere nationale Gesinnung stärken.

*) Da dieses Thema eine erschöpfende Behandlung in Schillers Aufsatz: „Bedarf 2c." gefunden hat, so beschränke ich mich darauf, einige allgemeine Sätze, die sich aus der altklassischen Lektüre ergeben, hervorzuheben.

dem Gesammelten die Schlüsse zu ziehen braucht, die natürlich aus dem allgemeinen Geschichtsunterricht zu ergänzen und zu stützen sind.

Es dürfte sich lohnen, hier einige solcher Gesichtspunkte, die wir aus den alten Griechen und Römern vorzugsweise herausarbeiten, zu skizzieren oder auch nur anzudeuten. Mögen auch diese kurzen Bemerkungen den Beweis liefern, daß die Behauptung, die Gymnasien erstrebten nur formale Bildung, die Bezeichnung einer unhaltbaren Lüge verdient.

Unter dem Titel **Regierungsform** wird der Schüler besonders reiche Ausbeute aus der klassischen Litteratur erhalten. „Aber diese Ausbeute muß weitab liegen von jener politisch unverständigen Pflege der republikanischen Idee, welche die philologische Behandlung des Altertums so lange auf unseren Gymnasien vollzogen hat." Er muß finden, daß der Despot auf dem Throne auf die Dauer so gut untergeht wie das freie, souveräne, Autorität verachtende Volk. Ob er im Cornelius Nepos, im Herodot der Perserkönige Übermut, oder im Curtius die wahrhaft tragische Überhebung Alexanders des Großen, oder bei Homer, Sophokles, selbst bei Horaz (rex sum) des Atriden maßloses, edle Helden verletzendes Selbstbewußtsein und Selbstherrschertum, oder auch im Tacitus des Markomannenkönigs Marbod regnum kennen lernt, überall stellt die Litteratur solche Despotieen tief, und der unaufhaltsame Geist der Geschichte läßt sie untergehen. Ergeht es aber der republikanischen Verfassungsform besser? Ich denke nicht. Schon an den bekannten Beispielen aus Cornelius Nepos, an Miltiades, Themistokles, Aristides findet er, daß große Staatsmänner, ohne die doch kein Staat groß wird oder bleibt, eine Republik auf die Dauer nicht ertragen kann. Es wird sich daraus der politisch nicht zu beanstandende Schluß ziehen lassen, daß ein Mann wie der deutsche Reichskanzler in einer Republik nie und nimmer Jahrzehnte lang an der Spitze der Regierung geblieben wäre. „Haß, Neid und Eifersucht unbefriedigter Nebenbuhler, gestützt auf den leicht erregten Argwohn demokratischer Versammlungen und die des Neuen stets begierigen Massen hätte ihn längst beseitigt." Die Zerfahrenheit und Mißwirtschaft der republikanischen Regierungsform in Rom zeigt am besten Cicero, um so schlagender als er ja selbst ein eifriger Anhänger der aristokratisch-parlamentarischen Staatsregierung war.

Welche Schrift man auch von ihm aufschlägt, überall zeigt er dem tiefer blickenden Auge maßlose Habsucht der Beamtenschaft (vgl. auch Hor. sat. II, 3, 164 ff.), die sich gerade, ähnlich wie in zwei großen Republiken der Neuzeit, infolge der Unständigkeit und Abhängigkeit vom schwankenden Volkswillen bemühte, in ihrem einen Amtsjahre möglichst auf die Kosten zu kommen, Mangel an Einheit in der Leitung der Geschäfte, selbst Bestechlichkeit des Richtertums in der widerwärtigsten Gestalt als Ausfluß des unglücklichen republikanischen, überlebten Systems. So konnte Tacitus, der theoretische Republikaner, aber praktische Monarchist, über die Einführung des neuen Kaisertums sagen: „auch die Provinzen verhielten sich der neuen Regierungsform gegenüber nicht ablehnend, denn die Par-

lamentsherrschaft war ihnen verdächtig wegen der ewigen Rivalitäten der Großen und der Habgier der Behörden, gegen die auch die Gesetze keine Hilfe boten. Denn die machte man mit Gewalt, durch Quertreibereien endlich auch durch Geld wirkungslos."

Gerade in diesen ewigen Kämpfen der Potentes (das durch die Bürgerzwiste erschöpfte Reich war reif für Augusts, sagt Tacitus Ann. I, 1, wie sie der Schüler bei Caesar und Cicero, namentlich auch in dessen Briefen kennen lernt, findet er die Thatsache bestätigt, daß es nur eine tönende Phrase ist, wenn man von einer Regierung des Volkes als Masse von Einzelnen spricht; daß ein Volk in diesem Sinne überhaupt nicht regieren kann, daß die Masse nie schöpferisch, sondern nur nachahmend handelt, immer einem Führer folgt, der ihre Wünsche wenn auch nicht erzeugt, so doch wenigstens zum klaren Ausdruck bringt*). Ob er Perikles oder Gracchus oder Caesar oder August hieß, immer handelte es sich darum, durch wen das Volk, unfähig sich selbst oder etwas anderes zu regieren, regiert werden solle. Der Theorieenreiter benennt diese für das Volk wenig schmeichelhafte Thatsache gerade so anders, wie die Griechen und Römer in eitler Selbsttäuschung es thaten. Eine vorzügliche, weil unanfechtbare Illustration zu der heute dem Unbefangenen sich so oft darbietenden Wahrheit, daß die persönliche Freiheit in einer konstitutionellen Monarchie in der Regel viel größeren Spielraum hat, als in der demokratisch-republikanischen Regierungsform, und daß diejenigen die am meisten nach und von Freiheit schreien, gewöhnlich die schlimmsten Freiheitsfeinde sind, bietet uns das Bild des faktischen Monarchen Caesar einerseits, das uns sein Feind Cicero entwirft, auch das freilich wohl allzuhell beleuchtete des Augusts, das sich im Horaz findet, anderseits aber die bodenlose Unduldsamkeit, die sich die Männer der Freiheit, die jeden Tyrannen zu stürzen sich berufen fühlten, allen anders Denkenden gegenüber herausnahmen. Geradezu verblüffend zeigt sich diese Erfahrung in jenem Briefe des cäsarfreundlichen Matius an Cicero.**) Muß er doch schreiben: „Man macht mir einen Vorwurf daraus, daß ich mich betrübe über den Tod eines mir nahestehenden Mannes (Caesar), und daß ich mich verletzt darüber fühle, daß ein Mann, den ich schätzen gelernt habe, so hat zu Grunde gehen müssen. Man sagt mir, das Vaterland müsse vor persönlicher Freundschaft gehen. Als ob meine Feinde schon bewiesen hätten daß der Untergang jenes Mannes dem Vaterlande wirklich nützlich war. Aber ich will auf diese Frage gar nicht näher eingehen. Was ich gethan habe, ist doch nur das, daß ich einen Freund nicht im Stiche ließ, wenn ich auch an seiner Politik Anstoß nahm .... „Nun", sagen meine Gegner, „so mußt du büßen, weil du unsere That zu mißbilligen wagst." Welch eine unerhörte Überhebung (superbia), daß eine Partei sich einer That rühmt, während der anderen nicht einmal gestattet sein soll, ungestraft ihrem Schmerz nachzuhängen! Und doch hat man stets

*) Gut hierüber: Lazarus, Leben der Seele I, 383 ff., Paulsen a. a. O. 822 f.
**) Ad fam. XI, 28.

selbst Sklaven gestattet, die Empfindungen von Schmerz wie Freude ohne Einschränkung zu äußern (libera fuerunt), mehr nach eigenem Urteil als nach dem eines anderen. Und diese Rechte von Sklaven versuchen jetzt die Bringer der Freiheit (libertatis auctores), wie sie sich selbst zu nennen pflegen, uns aus Furcht zu entreißen .... Welche Anmaßung liegt darin — Caesar hat mich nie verhindert zu verkehren mit wem ich wollte, selbst mit Leuten, die er nicht liebte —, daß die, welche mir den Freund entrissen haben, nun auch noch durch böswillige Verdächtigungen mich dahin bringen wollen, daß ich nicht mehr nach meinem Willen meine Freunde wähle?"

Nach den demokratischen Grundsätzen hängt alles Wesentliche von der öffentlichen Meinung ab, und so erscheint es nach ihnen nur billig, daß sich jeder dieser unterwirft und nach ihr auch das persönliche Leben des Bürgers geregelt wird. Was man bei einem Monarchen unerträgliche Tyrannei nennen würde und genannt hat, das darf der Moloch, genannt öffentliche Meinung, natürlich ungescheut fordern.

Am packendsten und durchschlagendsten vernichtet das Märchen und die Phrase von dem Segen einer Volksregierung der edle, überzeugte Republikaner Demosthenes. Denn treffender wie er hat niemand die ewig schwankende, urteilslose Schaar der Spießbürger (turba mobilium Quiritium), die leicht entzündliche Masse, die gewöhnlich verkehrte Beschlüsse faßt (civium ardor prava iubentium), das treulose Volk (volgus infidum) des Horaz gezeichnet. Überall, so führt er wiederholt aus, hört die Menge nur auf die, welche ihm nach dem Munde reden, und die Wahrheit, weil sie unangenehm ist, vertuschen. Wer dem Volke schmeichelt, sich vor seiner Allgewalt verneigt, keine Opfer in Bezug auf Geld- oder Blutsteuer verlangt, sondern im Gegenteil noch die müheloſen Mittel zum Wohlleben verspricht, dem brüllt es kritiklos Beifall. Für die Ehre des Staates hat es keinen Sinn, es treibt nur Kirchturmspolitik, das Interesse der Allgemeinheit entzieht sich seinem Verständnis. Wenn der einzelne nur selbst nicht getroffen wird, bei dem Nachbar kann das Gewitter einschlagen! Daß so alle Geltung nach Innen und nach Außen verloren geht, ist die unabweisbare Folge dieser jeder Einheit des Willens baren Krämer- und Spießbürgerpolitik.

Die Schlüsse, die jeder Schüler aus diesen Klagen durch eigenes Nachdenken ziehen muß, sind zwingend und werden sich seinem Fühlen und Wollen dauernd und wirksam geltend machen. Sie führen ihn weit ab von Volks- oder Parlamentsherrschaft, sie führen ihn auf die Notwendigkeit von starken, staatlichen Gewalten. Worin besteht denn die Überlegenheit eines Philipp, eines Caesar? In der Thatsache, daß in Zeiten der Fährnisse nur ein starker Geist, der sich der Verantwortlichkeit bewußt ist, sich frei machen kann von dem bedenklichen Zögern einer größeren oder geringeren Vielheit. „Der Staat bildet ein Ganzes und kann somit nur durch eines Mannes Geist regiert werden." (Tac. ann. I, 12). So hat gerade das Studium der alten Schriftsteller teils positiv teils negativ beweisend den Segen und die Notwendigkeit unserer heutiger

konstitutionellen Monarchie dargethan. Diese muß jetzt jeder Schüler in ihren einzelnen Befugnissen, die bei allen Regierungsformen typisch scharf zu trennen sind, verstandesmäßig ableiten und fixieren. Ich erinnere hier nur an das tribunizische Veto des römischen Prinzipats und seine wesentliche Geltung im modernen Staatsleben. Daneben aber geht namentlich aus der Tacituslektüre bei richtigem Betrieb wieder die Bedingung einer solchen starken, alle Gewalten stramm zusammenfassenden Monarchie hervor, die im Stande ist, alle maßgebenden Faktoren nach einheitlichen, überlieferten Grundsätzen zu leiten. Es muß diese Monarchie erblich sein, es muß eine Dynastie sein. In ihr muß das Volk seine Einheit verkörpert sehen und fühlen, in ihr seine Vergangenheit, seine Geschichte und seine Ehre greifbar und sichtbar erkennen. Eine solche Herrscherdynastie, wie wir sie besitzen, die mit dem ganzen Denken und Empfinden des Volkes geradezu verwachsen ist, fehlte in dem großartigen Werke des Augusteischen Staates. Seine Schuld war es nicht. Die Wirren bei seinem Tode und der batavische Aufstand zeigen deutlich, was das Fehlen einer solchen historisch im Mittelpunkte des Staatslebens stehenden Familie für gefährliche Wirkungen im Gefolge hat. Sie zeigen diese Wirkungen in erster Linie an dem Faktor, auf dem die Sicherheit des Landes beruht, an dem Heere, wie ja überhaupt die Geschichte des Altertums vielfach Militärgeschichte ist. Unwiderleglich geht aus der Geschichte jener beiden Epochen hervor: daß das Heer stets und durchaus losgelöst werden muß von der Zufälligkeit politischer Konstellationen, wenn die Disziplin im Heere und damit die Sicherheit des Vaterlandes nicht gemindert oder vernichtet werden soll. Einem solchen Angriff auf die militärische Mannszucht und Ehre halten auf die Dauer die wenigsten Heere stand. Die römischen Heere thaten es jedenfalls nicht. Die thörichte parlamentarische Überschätzung, die da vermeint, der Abgeordnete dürfe nicht nur über alle noch so technischen Fragen urteilen, sondern mit dem Amte habe ihm Gott auch den Verstand dazu gegeben, macht sich ja auf so zahlreichen Gebieten breit, daß sie fast als Zeichen der Zeit erscheint. Aber selbst im Altertum, wo man doch diese Teilung von Zivil- und Militärgewalt noch kaum kannte, haben sich doch schon gewichtige Stimmen erhoben, welche die Gefahr einer Einmischung der Parlamente mit ihren Volksrednern erkannten. Ganz abgesehen von der vielfach in modernen Fragen citierten Phormio-Geschichte*) erinnere ich nur an die Warnungen des edlen Perikles in seiner herrlichen Leichenrede (c. 40 und c. 63). „Das Feldherrnamt wurde zu einem Märtyrertume, und die tapfersten Männer fühlten sich durch die Aussicht, vor feigen Demagogen (ἀπράγμονες nennt sie Perikles bei Thuk.) und einer launenhaften Volksmenge Rede stehen zu sollen, in der Freudigkeit des Wirkens gestört und in ihren Erfolgen gehemmt."

*) Cic. de or. II, 18, 75 f.

W. Münch klagt in seiner oben erwähnten höchst lesenswerten Abhandlung: „So groß an Ehren, so eigenartig und stark durch Organisation, so volkstümlich unser Kriegsheer ist, so wird doch ein etwa in der Prima unserer Schulen gestelltes Aufsatzthema: „Welches sind die unterscheidenden Eigentümlichkeiten der preußisch-deutschen **Heereseinrichtungen?**“ wenn nicht erhebliche mäeutische Hilfe gewährt würde, meist Unklares und Unzulängliches zu tage kommen lassen.“ Diese Klage mag berechtigt sein, aber sie beweist auch unsere oben aufgestellte Behauptung, daß viele Schulmänner sich noch immer nicht dazu entschließen können, die Kenntnis des Altertums mit der der Neuzeit zu verbinden. Denn es liegt doch klar, daß der altklassische Unterricht, dessen Lesestoff so viel, vielleicht zu viel Militärgeschichte behandelt, diesen Lesestoff höchstens grammatisch totschlagen, oder mit toten Bildern ausstatten kann, wenn er nicht die Neuzeit als sichtbare Apperzeptionsstütze zuzieht und so zu einer Betrachtung und Behandlung dieser zwingt. Und wie wichtig ist eine Aufschließung dieser Verhältnisse für uns! Die völkerrechtliche Stellung des Reiches als politische Einheit wäre praktisch bedeutungslos, wenn nicht die sämtlichen vorhandenen Streitkräfte einheitlich zusammengefaßt und organisiert wären. Und doch ist gerade das Heerwesen nicht etwa bloß das am glänzendsten und folgerichtigsten durchgeführte Glied in der Kette der deutschen Einheitsteile, es ist auch der in parlamentarischen Kämpfen oft noch leider umstrittenste Punkt. Das Heerwesen kennen und verstehen lernen, heißt aber es schätzen und lieben lernen! Wir werden nun leicht zeigen können, daß die leitenden Grundsätze zum großen Teil durch eine sachgemäße Schriftstellerlektüre gegeben werden. Eine zusammenfassende Betrachtung würde demnach folgendes ergeben:

## 1. Zusammensetzung des Heeres.

Die griechischen und römischen Schriftsteller zeigen, teilweise auch nur wünschend und verlangend wie Demosthenes, daß im Altertum der Heeresdienst als die Leistung des Bürgers angesehen wurde, welche nicht eine Last, sondern Pflicht und Ehre zugleich war. Nur der Vollbürger wird als befähigt angesehen diesem Ehrendienst Genüge zu leisten, und der römische Bürger speziell behielt sich stets den Dienst in dem Legionsverband vor, während die Nichtbürger in besonderen Trupps als Hilfsvölker (auxilia) fechten. Jenen Grundsatz sehen wir ebenso hervortreten in den homerischen Gesängen wie in den mahnenden Hinweisen des Demosthenes*) auf die Vorfahren, welche ihre Ehre darin sahen, selbst das Vaterland zu schützen und für andere in den Kampf zu ziehen, wie auch in dem hochberühmten 2. Lied des 3. Buchs, in dem Horaz die Kriegerehre als die wahre Mannestugend, den Tod für das Vaterland als das Rühmlichste preist und dadurch des Augustus neue Einrichtungen auf dem Gebiete der

*) Vergl. namentlich das Ende der dritten phil. Rede mit dem immer wiederkehrenden *αὐτοί*.

Heeresorganisation den Mitbürgern in empfehlende Erinnerung bringt Auch der ursprüngliche Mangel an Sold gehört hierher. Unsere deutsc Heeresordnung hat diesen Grundsatz ebenfalls zum Ausdruck gebrac Nur Deutsche werden in das Heer aufgenommen, Ausländer sind ausg schlossen. Unfähig zum Heeresdienst ist der, welcher sich eine ehrenrühr Handlung hat zu Schulden kommen lassen. Die höchste militärisc Strafe ist Ausstoßung aus dem Heere. Mit Hinweis auf diese hö Auffassung des Heeresdienstes erhielt ein Antrag auf eine Wehrsteu welche die vom Dienste Befreiten zu entrichten hätten, nicht die Zusti mung der Volksvertretung (vgl. namentlich die Rede Moltkes). D „Königs Rock" ist ein Ehrenkleid, das Recht es weiter zu tragen eine Ehre.

Das Schwinden dieses Grundsatzes mit seinen verhängnisvoll Folgen zeigt in erschütternder Weise Demosthenes. Landsturm un Söldnerwesen werden dort des öfteren mit einander verglichen. Währen der Bürger früher seine Ehre darin gesucht hatte, selbst Haus und Ho zu verteidigen und die Kosten der vollen Waffenrüstung zu tragen, lö sich jetzt der enge Zusammenhang von Heer und Gemeinwesen, auf de die Stärke der alten Staaten beruht hatte. Der Soldat, den Xenophon und Demosthenes (namentlich in der Rede über die Angelegenheiten auf der Chersones) uns vorführen, hat nichts zu schaffen mit den bürgerlichen Verhältnissen der Heimat, er ist ein Abenteurer, ein Landsknecht, de die Mittel zum Unterhalt nimmt, wo er sie findet**). Er streitet nicht wie der deutsche Soldat, für die Sache, für das Vaterland, er streitet für Geld oder für den Führer, der ihm das Geld verschafft, so daß de Redner Lysias ausrufen konnte: „Die Leiber der Griechen gehören denen die zahlen können." Und die eigentliche Bürgerschaft, die bei uns das „Volk in Waffen" bildet, verweichlichte sich dafür und sank zu der er bärmlichen Philistergesellschaft ohne Schwung und Begeisterung herab die Demosthenes so drastisch schildert.

In den von Xenophon geschilderten Kämpfen wie in den römischen Bürgerkriegen paart sich bei den Söldnern militärische Tüchtigkeit mit Vaterlandslosigkeit, dafür aber Anhänglichkeit an den Führer, der ihnen alles gibt und alles ist. Die Zustände bis 1866 in den süddeutsch Staaten bieten das Gegenstück aus der Neuzeit.

Die Wehrpflicht war im Altertum rechtlich allgemein, thatsächlich beschränkt. In Griechenland und in Rom (seit Marius) wurde der Kriegsdienst eine Quelle der Besitzlosen. Je mehr die wohlhabenden Bürger rekruten sich scheuten, „des Dienstes knappe Verhältnisse willig zu ertragen", um so mehr drängten sich bei jeder Aushebung arbeitslose Existenzen zum Heeresdienst. Hierher gehört, wenn Cicero, die wahren Motive verschleiernd, von der Aushebung zum mutinensischen Krieg

*) Vergl. die geistvollen Bemerkungen Th. Mommsens zu den sechs Römeroden in der Festrede der königl. Akademie der Wissenschaften 24. Januar 1889.

**) Vergl E. Curtius, Griechische Geschichte III, 223 f.

ühmend schreibt*): „wenn man den jetzigen Zustand Aushebung nennen nn, wo alle Welt sich freiwillig meldet.“ Die Folge dieses Werbe-ystems war, daß die einzige Heimat des Söldners „das Lager, seine inzige Wissenschaft der Krieg, seine Hoffnung der Feldherr“ wurde. Daraus ergaben sich die berüchtigten Ausschreitungen, die sich der beute-ustige Söldner wie der geldbedürftige Feldherr in den Provinzen ge-tattete, und über die Cicero in der Pompejana klagt, die Einquar-tierungen unterschieden sich nur wenig von feindlichen Eroberungen. Nicht minder ergaben sich daraus die zahlreichen Schilderhebungen des Feld-herrn, das spätere Marschallregiment unter den Kaisern. Es war daher ein bedeutsamer Schritt des Caesar und des in seinen Bahnen wan-delnden, die Heeresorganisation vollendenden Augustus, daß sie die besseren Stände wieder dem Heeresdienste zuzuwenden suchten. Horaz**) speziell ist teilweise nicht zu verstehen, wenn wir nicht festhalten, daß Augustus die fast ganz verschwindende oder doch nur höchstens noch als Nobelgarde auf-tretende Bürgerreiterei wieder neu zu beleben, die Auffassung, daß der Dienst eine Ehrenpflicht sei, mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln zu fördern versucht hat.

Dem gegenüber stellt unsere Heeresordnung den Satz: Jeder Deutsche ist wehrpflichtig und kann sich in Ausübung dieser Pflicht nicht vertreten lassen.

Die Gegensätze Bürgermiliz und stehendes Heer zeigt in klarster Weise Demosthenes. Denn nichts verschafft Philipp von Makedonien ein so großes Übergewicht, als daß er „stets eine Streitmacht um sich hat,“ mit der er jederzeit marschieren kann und längst auf dem zu er-reichenden Punkte ist, ehe noch der Gegner mit den Beratungen für das Aufgebot fertig ist. Überall kommen die Athener, auch wenn sie den Willen haben, zu spät. Also tritt hier als oberster Vorteil des stehenden Heeres die Schlagfertigkeit hervor, die unerläßliche Bedingung zum Sieg jedem ernsthaften Gegner gegenüber. Sie war es, die uns vor allem dank der unablässigen Fürsorge unseres gottseligen Kaisers und seiner Diener im Jahre 1870 den Sieg verschafft hat. Auch die römische Geschichte zeigt in der Republik bis auf Caesar dasselbe Bild. Das unständige Heer, das nur für die Zeit der Not und Gefahr ausgehoben wurde, unterlag, wie der Obersekundaner in des Livius Erzählung des 2. punischen Krieges hört, den kriegsgeübten, schlagfertigen Truppen Hannibals. Dieser hatte die Pyrenäen schon längst passiert, als der Konsul Scipio kaum mobil gemacht hatte. Livius lehrt uns aber auch noch einen anderen Mangel des unständigen Heeres kennen, das ist die Un-fähigkeit der Offiziere, wovon unten noch die Rede sein soll. Mangel an Einheit in der Leitung und Ausführung sind die unseligen Folgen

*) Ad fam. XI, 8, 2.

**) Carm. III, 2: Laßt früh sie schon zu Pferde sitzen,
Schwingen den Speer und die Parther jagen

und III, 24: Hängt doch der junge Mann
Kaum noch fast auf dem Pferde mehr

des römischen Milizsystems; sie haben am Ticinus und an der Trebia, am trasimenischen See wie bei Cannä die Blüte der römischen Kraft trotz ihrer Zähigkeit darniedergeworfen. Und in den Reihen des Heeres selbst zeigt sich zu wiederholten Malen die Unzuverlässigkeit des ungeübten Mannes, weder traut er sich, noch der Führer ihm etwas zu. Typisch ist hier das Wort des Statthalters von Gallien T. Munatius Plankus, der an Cicero, um seine Unthätigkeit zu rechtfertigen, schreibt:*) „Das ganze Heer ist an Zahl sehr bedeutend, aber in Bezug auf die Tüchtigkeit und Widerstandsfähigkeit erbärmlich. Wie weit man sich aber in der Schlacht auf ungeübte Rekruten verlassen soll, das haben wir, denke ich, oft genug erfahren."

Übrigens zeigt die Betrachtung der Zustände der Kaiserzeit an der Hand des Tacitus, daß die Römer mit den wachsenden auswärtigen Besitzungen die Notwendigkeit eines stehenden Heeres mit festen Garnisonen erkannt hatten. Die ersten Anfänge dazu zeigen sich schon unter Marius in Spanien, ausgebildet wurde das System durch Caesar, in bestimmte, rechtliche, unwandelbare Formen gebracht durch Augustus. Heute hat jeder Staat, der eine Machtstellung zu bewahren hat und eine selbständige Politik führen will, eine starkes stehendes Heer, es gilt auf diesem Gebiet der Spruch: Wehrlos — ehrlos! Der feste Organismus des stehenden Heeres mit seinem nivellierenden Charakter hat sogar einen eminent volkspädagogischen Gesichtspunkt. Der Heeresdienst bietet für die große Masse des Volkes die stärkste Beziehung zum Staate, eine viel stärkere, weit greifbarere, fühlbarere, wie das Wahlrecht, er bildet mit seinen Beziehungen zum Reiche ein Gegengewicht gegen jeden Partikularismus, er zeigt dem gemeinen Mann ein höheres Ziel, er fühlt sich als Glied jener Macht, welche die Geschicke der Völker entscheidet, er wird also über das Alltägliche hinausgehoben. Dabei gewöhnt sich der von Haus aus Unerzogene an Ordnung, Pünktlichkeit, Reinlichkeit, und für den besser Gestellten bildet der Dienst mit seinen unerbittlichen Forderungen an Gehorsam und Zurücktreten des Einzelwillens ein wirksames Mittel der Selbstzucht. Wer nicht gehorchen gelernt hat, kann auch nicht herrschen! Und namentlich unsere Zeit der teilweisen Blasiertheit und Verweichlichung in den höheren Ständen hat in dem Heeresdienst noch ein heilsames Zwangsmittel für die Pflege der körperlichen Entbehrungen und Entsagungen. Das Pflichtgefühl, das die Anspannung aller Kräfte während der kurzen Dienstzeit fordert, erhält eminente Förderung. Der ritterliche Geist und die ritterlichen Tugenden erhalten sich durch die allgemeine Wehrpflicht noch immer wach, sie bilden den modernen Hintergrund zu den mannigfachen Zügen von militärischer Tüchtigkeit und Ehre, von denen unsere alten Schriftsteller voll sind. Und Horazens prächtiges Lied, das diese Entsagung empfiehlt, erhält erst seine Folie, wenn der Primaner bei seiner Lektüre darauf hingewiesen

*) Ad fam. X, 24, 3.

ird, daß ein jeder von uns die Pflicht hat, willig „des Lagerlebens ast und Entbehrung“ zu tragen.

Aber diese Heranziehung der gebildeten Klassen wirkt auch nach anerer Seite. Wenn man die Grausamkeiten der römischen Centurionen ei Tacitus liest, so wird man sich sagen, daß der besser gestellte Mann ine solche Behandlung auf die Dauer nicht ertragen hätte, daß sie nur öglich war bei einem Heere, dessen Kameradschaft sich der Römer von tande einfach entzog. Dienen aber, wie bei uns, auch die Jünglinge er gebildeten und bevorzugten Stände als gemeine Soldaten, so begründet dies schon die Notwendigkeit einer milderen Behandlung der annschaft. Die gesamte Haltung des Heeres, auch der roheren Elemente, wird gesitteter durch den unwillkürlichen Verkehr mit gebildeten ungen Männern.

In dem Volke als Ganzem aber bewahrt sich das stolze Gefühl nd der feste Entschluß, den das Bewußtsein des Waffentums einflößt: as Kraftgefühl, das zu einer mannhaften Auffassung des persönlichen nd staatlichen Lebens führt und der feste Wille, ein ganzes und starkes olk bleiben zu wollen. Die Saat, die hier Scharnhorst gesäet, ist in nserer Zeit zu herrlicher Frucht aufgegangen.

Die Aufstellung und Gliederung der antiken Heere bedarf zum erständnis der zahlreichen Berichte bei Xenophon, Herodot und Thukydides, bei Caesar, Livius, Cicero (namentlich wertvoll der Brief des Obersten alba über das Gefecht bei Forum Gallorum, ad Fam. X, 30) und acitus einer eingehenden Behandlung, deren Darstellung im einzelnen ch füglich übergehen kann. Es genügt, hier darauf hinzuweisen, daß lle Taktik aller Zeiten auf den Grundsatz zurückgeht, die jeweilige Waffe zur möglichsten Ausnutzung vor dem Feinde zu bringen, aß deshalb je nach Zeiten und Verhältnissen Frontal- oder Tiefenaufstellung gewählt wird, daß die römische Manipular- und Kohortentaktik ich im Großen und Ganzen prinzipiell wieder in unseren Kompagniekolonnen findet. Das leitende Motiv ist Beweglichkeit der Truppe, Schaffung einer Reserve, Fähigkeit zur Offensive wie Defensive zu gleicher Zeit, enge Verbindung der verschiedenen Waffengattungen*).

Aus der Einteilung des Heeres in der römischen Kaiserzeit erklärt ich zunächst die stets bevorzugte Stellung der Garde, über welche die inie murrt (Tac. Ann. I, 17). Die fortlaufende Numerierung der egionen nebst den offiziellen Beinamen nach Aushebungsdistrikt IV. Macedonica), Kriegsschauplatz (I. Germanica in Bonn, Kriege des ermanicus in Tacitus' Annalen und Aufstand des Civilis in dessen istorien), Kaisernamen (II. Augusta in Mainz), oder nach sonstiger

*) Es soll nicht unerwähnt bleiben, daß Se. Majestät der jetzige Kaiser ls 25jähriger Prinz im Regimentshause zu Potsdam diese Anknüpfungen an unsere odernste Taktik in einem eingehenden Vortrage über die Manipeltaktik der ehandelte. Ein Bericht darüber steht z. B. in der Berliner philol. Wochenscr No. 6.

Auszeichnung (XXI. Rapax in Xanten), nach Gottheiten (XIV. Gem
Martia Victrix in Mainz) und ähnlichen Gesichtspunkten giebt ein t
sendes Pendant zu den Bezeichnungen unserer Regimenter. Sie wer
dem vergleichenden Schüler in einem helleren Lichte erscheinen.
aus dem Legionsverband entlassenen aber noch unter der Fahne
haltenen Abteilungen (vexilla veteranorum) (Tac. Ann. I, 17.
mit bevorzugter Stellung ohne die gewöhnlichen Dienstobliegenhe
lassen sich mit den nötigen Unterschieden nicht unschwer mit unse
neben den Linienregimentern herlaufenden Landwehrregimentern
gleichen. Wie bei den Römern für die Legion der Adler (französ
Armee), für den Manipel das Feldzeichen (signum) und für sonstige
teilungen das Fähnlein (vexillum) das Heiligtum ist*), dessen Ver
Schmach bringt (vgl. namentlich Tac. Ann. die Anstrengungen die
der Varusschlacht verlorenen 3 Legionsadler wieder zu gewinnen,
ist in unserem Heer die Fahne das sichtbare Zeichen der Soldatenti
bis in den Tod. Gehorsam und Treue dem Feldherrn in der N
blik, später dem Kaiser gelobt der römische Soldat in dem sacra
tum, wie der deutsche Soldat in dem Fahneneid dem obersten Kr
herrn und Landesfürsten schwört. Haben so die taktischen Einheiten
griechischen (Xenophon) und des römischen Heeres ein Licht auf u
Armeeeinteilung bis zu bescheideneren Verbänden geworfen, so gebe
großen Heere, die die Römer am Rhein vereinigt hatten, einen B
von zwei Armeecorps (ober- und niederrheinisch) mit kommandierende
nerälen, die wieder zusammen eine Armee, die Rheinarmee unter
kaiserlichen Prinzen Germanicus bilden.

## 2. Das Offiziercorps.

Für das athenische und römische Altertum ist es bezeichnend,
die höheren Offiziere (ταξίαρχοι Obersten, ἵππαρχοι Rittmeister, στρα
Generale, Feldhauptleute, tribuni militum Stabsoffiziere) nicht
Maßgabe ihrer Tüchtigkeit und ihres Dienstalters vom Höchstkomm
dierenden ernannt, sondern vom Volke erwählt wurden. Indem
die alten Zeiten, wo jeder Bürger ein Krieger war, durch eine Fi
noch festhielt, wahrte man zwar die starre Tendenz des demokratisier
Geistes, beging aber, sobald jene erste Zeit des kriegerischen Lebens
bei war, einen der verhängnisvollsten Fehler in politischer und name
militärischer Hinsicht. Die griechischen Schriftsteller entrollen uns, so
sie auf diesem Gebiete in Betracht kommen (Herodot und Thukydid
noch wohlthuende Bilder; und ein Miltiades, Themistokles oder
Perikles sind ein leuchtender Beweis, daß man an die Spitze des w
tigsten Amtes Männer stellte, die doch auch die Befähigung dazu
brachten. Ja, es lehrt gerade die Geschichte ihrer Zeit mit den St
tegennamen, daß selbst die athenische Demokratie einem heute als reaktio

*) Ganz wie bei uns befindet sich nach Tac. ann. I, 39 das vexillum im Lu
tier des Oberfeldherrn, solange die Soldaten nicht im Lager sind, wo der Adler A
recht gewährte.

rschrieenen Grundsatze huldigte. Es ist offenbar Sitte gewesen, daß e kriegerischen Überlieferungen besonders lebendig in gewissen angesehenen amilien sich erhielten, so daß die militärischen Ämter vielfach in den änden von Männern blieben, die aristokratischen Familien angehörten. s wird nicht unwesentlich sein, in einer Zeit, die den Wert der Tradition oft kritiklos leugnet, auf solche Thatsachen hinzuweisen. Man mn dabei ebenso die „aristokratische Junkerexklusivität" wie den „demokraschen Ämterbettel" verurteilen, von deren unabweislichen Übelständen die )ffizierwahl in Rom abhängig war. Wie übrigens gerade Roms Einichtungen in Staat und Heer vielfach die heutigen Grundsätze beleuchten nd begründen, so ist dies besonders in Bezug auf das Offiziercorps er Fall*).

Heerführer sind die Konsuln, Stabsoffiziere die tribuni militum, für jede Legion, die abwechselnd das Kommando über eine solche ühren**), beide auf 1 Jahr im Amte. Was das hieß, zeigt dem Schüler amentlich das 21. und 22. Buch des Livius; mit militärischer Unfähigeit, die durch den Stimmkasten des souveränen Volkes nicht besser emacht wird, paart sich der Ehrgeiz, um jeden Preis während des inen Jahres etwas zu leisten. Die Mißerfolge sind eine einschneidende kritik dieser Verfassung gewesen. Und schon in den Zeiten der Republik orrigierte man sich, indem bei ernsthaften Kriegen die demokratische )ffizierswahl suspendiert und die Ernennung der Stabsoffiziere dem General überlassen wurde. Das Verhältnis zwischen Heer und Offiieren, das hieraus erwachsen mußte, kritisiert treffend Hannibal bei Livius XXI, 43, 14 ff.: „das römische Heer", sagt er, „ist seinem Feldherrn unbekannt und er wiederum kennt es nicht. Wenn man es ihm ohne die unterscheidenden Feldzeichen vorstellte, würde er nicht wissen, ob s punisch oder römisch ist." Diesen offenbaren Nachteilen des Milizystems gegenüber hat er den großen Vorteil, daß er der langjährige General ist, während der römische Feldherr kaum sechs Monde im Amte st. — Die schlimmen Erfahrungen, die man mit den oft ganz unerfahrenen jungen Menschen im Militärtribunat machte, ließen schon den weitblickenden Caesar der Legion einen ständigen Kommandeur geben legatus legionis), den natürlich er selbst ernannte. Wie aber das eigentliche stehende Heer, so wurde auch ein eigentlicher Offizierstand erst durch die römische Monarchie begründet. Jetzt ist der Kaiser oberster Kriegsherr, der alle Beamten der Armee und Marine (in militia) ernennt, die jetzt nicht etwa auf 1 Jahr, sondern alle auf längere Zeit im Dienste bleiben. Der Typus eines alten Haudegens ist der kommandierende General (legatus Augusti pro praetore) des niederrheinischen Armeecorps A. Caecina unter Germanicus in Tacitus' Annalen. Die Militärtri-

*) Eine erschöpfende und übersichtliche Darstellung des römischen Heerwes giebt zuletzt H. Schiller, Die römischen Altertümer, im Handbuch der klassis Altertumsw. v. J. Müller IV, 2 p. 707 ff.).

**) Vergl. u. A. Hor. sat. I, 6, 48: „weil eine römische Legion mir als Tribu gehorchte."

bunen sind jetzt junge Leute senatorischen oder ritterlichen Standes, we den Dienst nicht als solchen betreiben, sondern bloß weil er ihnen höhere Beamtenkarriere erschließt. Ihre Dienstkenntnis und ihren Die eifer zeichnet wenig schmeichelhaft Tacitus, wenn er (Agr. 5) von sein Schwiegervater besonders rühmen zu sollen glaubt: er habe nicht andere junge Leute die Stellung und die Unerfahrenheit des Militärtri nats zu Ausschweifungen noch zu Müßiggang benutzt. Und selten spie sie in den Schriftstellern eine irgendwie hervorragende Rolle. M könnte sie höchstens mit Offizieren à la suite, höchstens mit unwichti Ordonnanzoffizieren vergleichen. Eine unübersteigliche Kluft trennt i diesen höheren Offizieren die Subalternoffiziere, die Centurionen, Le die von der Pike auf gedient haben, aus niederem Stande wie troupiers in Frankreich. Tapferkeit und Pünktlichkeit im Dienst v schaffen ihnen ihre Stellung durch Ernennung des Feldherrn. In Befugnis unseren Hauptleuten (Kompagniechefs) vergleichbar, sind sie auf welchen der Schwerpunkt des ganzen Heerwesens ruht. Die G schichte der Soldatenmeutereien am Rhein und an der Donau in J Ann. I. bietet reiche Züge zur Beleuchtung ihrer Stellung. Gegen richtet sich der ganze Groll der Soldaten, tragen sie doch den Korpor stock (vitis) nicht nur als Rangabzeichen, und sagt doch Tacitus von ei er sei um so grausamer gewesen, weil er selbst alle die Leiden des gem Mannes gekostet habe. Er kann es bis zum Lagerkommandanten (praefe castrorum) bringen, dessen dienstliche Stellung übrigens sich zum gr Teil in unserem heutigen Lager- oder Ortskommandanten findet. Mängel der ganzen Centurioneneinrichtung zeigen eben jene Meuter noch deutlicher und furchtbarer aber die militärisch häßlichen Kämpe Rhein im Jahre 70, von denen Tacitus' Historien berichten. Denn unleugbare und naturnotwendige Gegensatz zwischen den Offizieren zweiten Klasse gegen die der ersten*) ist es, der jenen Aufstand d Civilis zu einer Bedeutung kommen ließ und die „Doppelschmach" re Neuß verschuldet hat.

Es ist auch für den Schüler leicht, durch Gegenüberstellung unser heutigen Einrichtungen gewisse grundlegende Prinzipien selbst zu find die ihm ein Urteil über die alte Zeit ermöglichen und ihm erst die deutung mancher angegriffenen oder unverstandenen modernen Institu erschließen. Es ergiebt sich die völlige Übereinstimmung mit der re schen Heeresverfassung in der Kaiserzeit in dem Kaiser als oberst Kriegsherrn, der nicht nur alle Offiziere ernennt, sondern auch über d gesamte Heer der oberste Richter ist.**) Wichtig für die Geschlossenheit d

*) Vergl. namentlich Hist. IV, 19, 24, 27 (hand dubie gregarius miles Vitelli fidus, splendidissimus quisque in Vespasianum proni), 31, 34, 35, 36, 57 (illo commeantium centurionum militumque emebantur animi, ut .... pignus tant sceleris nece aut vinculis legatorum daretur), 59.

*) Die Abweichungen in Bayern, Württemberg und Sachsen werden nebenbe berührt, aber auch die Mittel, durch die die Gleichheit der deutschen Armee notwendig gewahrt bleibt.

Ganzen ist, daß den dem obersten Kriegsherrn zu unterbreitenden Vorschlägen eine Wahl durch das Offizierkorps, dem der Betreffende angehören soll, vorangeht. Es ist dies nicht bloß ein Mittel, das Heer von unsauberen Elementen frei zu halten, es hält auch alle politischen Parteiungen aus dem Offizierkorps fern. Galt für das römische Heer der Grundsatz, daß höhere Bildung, vorausgesetzt — was ja auch wenigstens in der späteren Zeit wirklich der Fall war — daß der höhere Stand zugleich auch diese besaß, für die oberen Chargen notwendig sei, so ist unser ganzer Offizierstand heute nur den gebildeten Klassen der Gesellschaft entnommen. Offiziere erster und zweiter Klasse mit und ohne höhere Bildung oder aus verschiedenen Schichten der Gesellschaft einander gegenüberzustellen hat man sich bei uns nicht entschließen können. Bei uns beruht die Einheit des Offizierkorps auf der Kameradschaft, d. h. dem Bewußtsein, daß es neben der absolut notwendigen Unterordnung im Dienst vermöge der gleichen Bildung und sozialen Stellung ein Gebiet giebt, wo der jüngste Offizier das Recht und die Pflicht hat sich als Gleicher zu fühlen. Dazu kommt, daß im deutschen Heer die höhere Bildung und Stellung dem Offizier von vorneherein ein natürliches Übergewicht über den gemeinen Mann giebt, dessen Wirkung auf die bewußte Unterordnung nicht gering angeschlagen werden darf. Kein Mensch fügt sich gerne seinesgleichen, dem an Wissen über ihn Stehenden ordnet er sich trotz aller gleichmachenden Utopieen willig oder instinktiv unter.*) Gerade diese Sätze werden leicht aus jenen römischen Soldatenmeutereien gezogen. Aber auch das kann man daraus lernen, daß es nicht gut ist, ungebildete Menschen, mögen sie auch kriegsgeübte Unteroffiziere sein, mit allzu großer Machtvollkommenheit auszustatten. Der Mißbrauch, sei es in Bezug auf Mißhandlung oder Bestechung Ann. I, 17) wird ebenso sicher bei vielen eintreten, als er bei jenen römischen Centurionen nicht ausblieb. Das bessere Recht der höheren Bildung erklärt auch die Einrichtung der Offiziere des Beurlaubtenstandes und das Institut der Einjährig-Freiwilligen, das man wieder mit dem späteren römischen Militärtribunat vergleichen mag.**) Aber das muß noch betont werden: die Forderung wird in unserem ganzen Offizierkorps durchgeführt, daß nur Bildung und Tüchtigkeit, nicht Adel und Reichtum zu einer bevorzugten Stellung berechtigen und verhelfen. Der deutsche Offizierstand verleiht Rechte, aber er erfordert auch Pflichten in höherem Maße. Das Reglement vom 6. August 1808, welches die Ergänzung des Offizierkorps nach den Grundsätzen wissenschaftlicher Bildung und des Verdienstes regelte, erscheint uns heute als selbstverständlich, hob aber erst den Offizierstand zu seiner ehrenvollen Bestim-

*) Sehr richtig Paulsen a. a. O. 824: Es ist eine Thatsache, über die man lachen oder weinen oder sich ärgern mag, daß es den Menschen leichter wird, dem zu gehorchen, der durch angeborene Lebensstellung, als dem, der durch Wahl oder Verdienst über ihnen steht.

**) So H. Schiller, Handbuch der prakt. Päd. S. 418.

mung empor, Erzieher und Leiter eines achtbaren Teiles der Nat
zu sein.*)

### 3. Ersatzwesen, Einstellung und Entlassung, Kontrollwe

In dem Rat, den der greise Nestor im 2. Buche der Ilias v. 36
dem Oberfeldherrn giebt:

„Sondere rings die Männer nach Stamm (κατὰ φῦλα) und Geschle
(κατὰ φρήτρας), Agamemnon, Daß ein Geschlecht dem Geschlecht beis
und Stämme den Stämmen", erblickt man gewöhnlich mit Recht ein Gru
prinzip der Taktik, das sich in den kriegerischen Anfängen der Nat
völker zeigt. So auch bei den Germanen Tac. Germ. 7: „nicht Zu
und wahlloses Zusammenscharen läßt die Schwadron oder den K
formieren, sondern Sippe und Geschlechtsgenossenschaft (familiæ et p
pinquitates)" oder Hist. 23: „Die Bataver und rechtsrheinischen Völ
stellen sich, jeder Stamm für sich, auf." Allein dieser Grundsatz d
doch wohl, denke ich, unbedenklich auf das Aushebesystem übertrag
werden. Denn zu jedem Aushebungsgeschäft ist die Zugehörigkeit
einer staatlichen Einheit nötig, und diese Einheiten finden sich in je
Phylen und Phratrien der Griechen, in den Tribus oder Centurien
Römer, in den altdeutschen Familien, Sippen und Gauen gerade so
in unseren heutigen Gemeinden oder Aushebungsbezirken. Von
Wichtigkeit der Civität an und für sich wird man oft im altklassi
Unterrichte sprechen müssen. Die Einteilung der Klassen in Athen,
römischen Curien, Centurien und Tribus, die Kämpfe um das Bür
recht, Ciceros Rede für den Dichter Archias zeigen deutlich, wie
Mensch im Staate nichts gilt, ja im antiken Staate fast rechtlos ist
Vollberechtigung. Diese Zugehörigkeit führt notwendigerweise auf
Vorhandensein einer geregelten Kontrolle. Das Grammateion der
moten und die Kataloge der Phyleuten, die tabulæ des Censors
unsere Stammrollen lassen sich ohne Schwierigkeit, eins das ande
erklärend, in Verbindung bringen. All diese Listen geben die Grun
lage dafür ab, daß eine geordnete Aushebung überhaupt stattfinden kan
Es wird im Wesen der Sache liegen, darauf hinzuweisen, daß trotz
gewaltigen großen Apparates, der auf diesem Gebiete heute arbeitet,
der festen und sicheren Civilstandsgesetzgebung und der unübertroffe
Organisation bei uns ein wunderbares Ineinandergreifen, um das
von allen Militärstaaten bewundert und beneidet werden, stattfindet,
Hauptfaktor für die Schlagfertigkeit unserer Armee. Schon die griechi
und römische Grundlage der Wehrverfassung, die Demen und Phyle
und die Centurien und Tribus oder auch die römischen Legionsnam
führen uns auf den militärisch wie politisch bedeutungsvollen Grundz
unseres ganzen Armeesystems, auf die örtliche oder territoriale R
krutenaushebung, gegliedert nach den mit der politischen Einteilu
zusammenfallenden Ersatzbezirken (Armeekorpsbezirk) und deren Untera

*) Treitschke, Deutsche Geschichte I, 293.

ilungen, den Infanteriebrigade- und Landwehrbezirken. Den politischen rund dafür, daß wir ausnahmsweise die Elsaß-Lothringer und die olen nicht in heimatlich geschlossenen Regimentern dienen lassen, sonrn sie über das Reich verteilen, decken klar die Erhebungen des Arminius nd namentlich die des Civilis auf. Die Römer haben dieselbe Lehre aus nen blutigen Kämpfen gezogen. Denn seitdem dienen die aus denlben Distrikten ausgehobenen Leute (auxilia) nicht mehr in geschlossenen bteilungen unter einheimischen Adligen als Führern (Arminius, Civilis, lassicus), sondern sie werden ohne Unterschied der Herkunft in den verhiedensten Abteilungen verteilt, und die germanischen Hilfsvölker werden orzugsweise außerhalb der Heimat verwendet*).

Über Einteilung, Dienstzeit, Entlassung und Soldverhältnisse wird man namentlich bei der Erklärung von Tac. Ann. 17, einem militärisch hochinteressanten Kapitel, zu sprechen haben. Die Gliederung der Wehrpflicht kann auch im Anschluß an Thuc. I, 105 behandelt werden, wo es heißt, die Athener hätten das Heer vor Aegina nicht angetastet, sondern von den in der Heimat Zurückgebliebenen seien die ältesten und jüngsten Jahrgänge nach Megara marschiert. Demnach umfaßte der attische Hoplitenheerbann 42 (18.—60. Lebensjahr) Jahrgänge, wovon wieder zum regelmäßigen Felddienst die Klassen vom 20. bis zum 50. Jahr verpflichtet waren, während die jüngsten und ältesten Wehrpflichtigen nur unter besonderen Umständen, wie in dem angeführten Falle bei Thukydides, verwandt wurden. Die aktive Dienstzeit dauerte 2 Jahre; im 1. Jahre wurden sie in den Waffen unterwiesen und taktisch durchgebildet (Epheben), im 2. Jahre übten sie als Grenzgänger *περίπολοι* mehr praktischen Felddienst**). Nach und nach aber hört der reguläre aktive Dienst überhaupt auf (vgl. Demosthenes, z. B. Ol. I, 28). In Rom ist in der Republik bis zur Reorganisation des Marius von einer geregelten aktiven Dienstzeit keine Rede. Jeder Bürger ist ein Wehrmann (Quiris) und im Waffendienst geübt. Von der Anlegung des Manneskleides an (vgl. die Wehrbarmachung bei den alten Germanen Tac. Germ. c. 13), vom 17.—46. Jahre ist er zum Dienste verpflichtet. In der Kaiserzeit beträgt, wie der Schüler aus der oft angeführten Annalenstelle c. 17 erfährt, die Dienstzeit für die Linie 20 Jahre, während die Garde nur 16 Jahre diente, die Auxilien dagegen 25. Bis zur Errichtung des stehenden Heeres fehlte es vor allem an einem bestimmten geschulten Kern in der Legion, den wir in unseren Leuten im 2. und 3. Dienstjahr haben. Deshalb wird von Rekrutenlegionen oder von zwei- und dreijährigen Legionen gesprochen, was bei einem System des nachschiebenden Ersatzes nicht möglich wäre. Während der feststehenden Dienstzeit bildet das Dienstalter keinen normierten Unterschied in der Verwendung. Aus Tacitus erfahren wir, und durch die Inschriften wird es bestätigt, daß der Wunsch

*) Th. Mommsen, Römische Geschichte V, 131.

**) Busolt, Griech. Staats- und Rechtsaltertümer (Handb. d. klassischer tumswissenschaft von Iwan Müller IV, 1, 200 f.), Bauer, Kriegsaltertümer, ib

der Kommandeure, die altgedienten Leute möglichst lange zu behalten, regelmäßige Verabschiedung häufig auf Jahre hinauszog. Oder sie wur aus dem Legionsverbande zwar entlassen, dienten aber als Veteran Fähnlein weiter. Die zu allen Zeiten wichtige Bildung und Erhaltu eines tüchtigen Unteroffizierkorps suchte man dadurch zu erreichen, d man die Leute durch Zuwendung besonderer Vorteile zur Kapitulat veranlaßte (evocatio)*).

Es erhellt, daß bei dieser Wehrverfassung mit so langer akti Dienstzeit zwar ein Berufssoldatenstand geschaffen wurde, daß aber Besitzende und Erwerbende darüber auf das Empfindlichste geschäd oder aber in seiner bürgerlichen Existenz vernichtet werden mußte. vollständige Durchführung dieser Maßregel auf das gesamte Volk n deshalb schon unmöglich. Die Last des Dienstes ruhte auf den Bei losen und Provinzialen. Es ist bekannt, welche Katastrophen der Milit druck deshalb für Rom herbeibeschworen hat. Der Gegensatz zwisch Bürger und Heer, der ja lange seinen drastischen Ausdruck darin funden hatte, daß der Feldherr mit dem Heer das Stadtgebiet von R nicht einmal betreten durfte, war die erste Folge davon. Um übri den alten, oft gebrochen an Seele und Leib heimkehrenden Sold nicht verhungern zu lassen, gab man ihm seit Caesar eine Altersversorg (praemium) in Land, später auch in baar. Cicero, Horaz und Ta sprechen des öfteren davon. Pension und Zivilversorgungsschein bi das Pendant dazu.

Sind solche Erfahrungssätze bei der Betrachtung der alten Her einrichtung gewonnen, so ist es dem Schüler ein Leichtes, sich nun Urteil über unser Wehrgesetz zu bilden. Die Hauptbestimmungen wer ihm mitzuteilen sein, am besten in tabellarischer, übersichtlicher Fo etwa so, wie sie sich in dem von Moldenhauer in seinen Aufsä „Volkswirtschaftslehre und Kenntnis der staatlichen Einrichtungen den höheren Schulen"**) mit Recht rühmend erwähnten Lernbuch den Geschichtsunterricht von E. Dahn finden. Sie hier im einz anzuführen, ist unnötig. Es genügt, einige wesentliche Gesichtspun soweit sie nicht bereits im Vorstehenden erwähnt sind, herauszugreif Auch ein Zurückgehen auf die Wehrverfassungen von 1814, 1862 (Ko Kaiser Wilhelms I.), 1867 wird das Finden von allgemeinen Gesich punkten erleichtern.

Betrachten wir die Gliederung der Wehrpflicht nach d neuesten Gesetze vom 11. Februar 1888, so tritt uns zunächst der Grun satz der Teilung der Volkskraft in eine aktive (stehendes Heer), und ei ruhende (Landwehr und Ersatzreserve, Landsturm) entgegen. So n der Mensch nach seinen ruhenden Kräften, seinem Wissen und seiner Bi dung geschätzt wird, aber erst Geltung, Einfluß und Bedeutung find nach und von denen, die in wirklicher Thätigkeit begriffen sind,***) so

*) Die evocati lernt der Schüler z. B. kennen Cic. ad fam. X, 30.
**) Köln. Zeitung 1888 Nr. 246—248.
***) Vgl. Lazarus, Leben der Seele I, 398.

s auch im Staate. Neben den ruhenden überschüssigen Kräften muß der Staat, weil ihm nicht die Schätzung, sondern allein die Geltung genügen ann, eine beträchtliche Menge Volkskraft in Aktion zur steten Verfügung aben, jederzeit zum Schlage bereit. Die dreijährige, in Wirklichkeit ielfach zweijährige, aktive Dienstpflicht gestattet, die nächsten vier Jahrgänge zur Reserve zu entlassen, die jederzeit die Reihen des aktiven Heeres zu ergänzen bereit sein muß. Diese Gliederung hat zudem den Vorteil, daß die Landwehr, die wesentlich aus ausgedienten Mannschaften besteht, bei etwa eintretender Mobilmachung je nach Umständen geschont werden und zunächst den Dienst in der Heimat versehen kann (Vorteil der Heeresorganisation von 1862). Die durch die Verhältnisse gebotene Verschärfung der Militärlast im ganzen wird dadurch für den einzelnen nach Kräften gemindert. Denselben Grundsatz finden wir in der neuen Teilung in Landwehr I. (5 J.) und II. Aufgebots (7 J.). Die Männer in den Jahren der Reife werden zwar jetzt 7 Jahre länger als seither in dem Heerverband zurückgehalten, aber nur, weil die Selbständigkeit der Nation, der erste und wichtigste Maßstab für den Wert und die Würde einer Nation als solcher, diese Beschwerung erheischte (einstimmige Annahme des Gesetzes!). Andrerseits ist diese Belastung in Friedenszeiten so gut wie nicht fühlbar, ergiebt aber nach Bismarcks Rede vom 6. Februar 1888 eine Vermehrung des Heeres von 700000 Mann. Die Ersatzreserve erster Klasse wird gebildet von der überschüssigen Kraft über den Friedensbedarf, eine Waffe, die nur für den Krieg geschärft wird und erst jüngst eine so starke Organisation erhalten hat, daß sie zur Ergänzung des Heeres bei Mobilmachungen wirksam verwandt werden kann. Die Ersatzreserve ist mit ihrer Rücksichtnahme auf persönliche und bürgerliche Verhältnisse nur möglich bei unseren festen Stammteilen, die den Kern der Truppe bilden. Sie verkörpert außerdem den Grundsatz, daß, wenn das Vaterland in Not und Gefahr ist, alle Volkskräfte zu seiner Verteidigung in Dienst zu stellen sind. Das Schlußglied dieser Kette bildet der Landsturm, der denselben Grundsatz zeitlich und qualitativ erweitert. Die gewaltige Größe des Heeres ist bedingt durch den strategischen Grundsatz, daß wir den Feind mit großen Massen angreifen und durch überwältigenden Massenschlag zertrümmern müssen.

Daß junge Leute von Bildung, welche sich während ihrer Dienstzeit selbst bekleiden, ausrüsten und verpflegen, schon nach einer einjährigen aktiven Dienstzeit im stehenden Heere zur Reserve beurlaubt werden, ist, wie oben schon bemerkt, ein Zugeständnis an das bessere Recht und die höhere wirtschaftliche Bedeutung des „Gebildeten", außerdem ein Mittel, die zahlreichen Vakanzen in den Offizierstellen bei einer Mobilmachung mit geeigneten Kräften aus der Geistesblüte der Nation zu besetzen. Daß die hierdurch erzwungene Nachfrage nach „Bildung" vielfach eine Halbbildung erzeugt, die man beklagen muß, ist nicht die Schuld des Prinzips, sondern der Ausführung.

So haben wir, was die Alten in ihrer besten Zeit gehabt, und die Edelsten unter ihnen vermißt haben, ein Volksheer im edelsten Sinne des

Wortes, alle Stände nach dem Maßstabe ihrer militärischen Tüchtigk
umfassend, die bürgerlichen Erwerbs- und Berufsverhältnisse schone
gemeinsam und einheitlich ausgebildet, durch ein wunderbar organisier
Kontrollwesen an Schlagfertigkeit unübertroffen, volkserzieherisch n
oben und unten wirkend, stark und fähig, durch militärische Ehre
nationale Ehre zu wahren. Freilich ist die Last, welche die kriegeri
Ausbildung der Volkswehrkräfte der Gesamtheit und dem einzelnen geg
wärtig auferlegt, eine große, vielfach eine drückende. Allein schon
mosthenes*) rief seinen schlaffen Landsleuten zu: „Wenn ihr nur
Tage im Felde stehen und alle Kriegsbedürfnisse aus dem Lande neh
müßtet, auch ohne daß noch ein Feind im eigenen Lande wäre, so m
den, denke ich, unsere Landleute mehr Schaden an Hab und Gut erle
als alle die Kosten betragen, die ihr für den Krieg vordem aufgewa
habt. Kommt aber ein Krieg hierher, wie große Schädigung muß
dann erwarten? Und dabei der Feinde Übermut und dazu noch
Schande unseres Thuns." Auch was Tacitus**) den römischen Z
halter Cerealis zu den aufständischen Bewohnern der Rheinprovinz sa
läßt, findet noch auf unsere heutigen Verhältnisse Anwendung: „Die R
der Völker kann nicht ohne bewaffnete Macht, eine bewaffnete M
nicht ohne Sold, und Sold nicht ohne Steuern bestehen."

Hiermit wären wir nun auf die Notwendigkeit einer Besprec
des gesamten Steuerwesens gekommen. Indessen gebieten Raum
Zeit mich für heute nur auf die Angabe einiger leitenden Gesichtsp
zu beschränken. Jedenfalls liegt ein großer, geradezu praktischer G
darin, wenn man den Schüler aus Cäsar, Cicero, Tacitus und
mosthenes, selbst aus Homer die Grundbegriffe alles Steuerwesens
nächst, dann die Arten der Steuern nebst den dabei im allgeme
maßgebenden Grundsätzen, ihre Erhebung und Verwendung, also d
den Typus einer Finanzpolitik und ein Staatsbudget zunächst für
leichter übersichtlichen Verhältnisse des Altertums ableiten läßt. Dab
wird man nicht nur geradezu gezwungen, die Neuzeit zum Verg
heranzuziehen, sondern man wird auch stets den heute teilweise verl
gegangenen Satz daraus folgern, daß das Steuerwesen im Grunde
keine politische Frage ist, die abhängt von einer liberalen oder reac
nären Regierungsform, sondern daß seine Behandlung eine davon un
hängige, nur je nach den Bedürfnissen verschiedene ist. Dies dürfte n
auch ein Gewinn für die politische Bildung des zukünftigen Bürgers
In ähnlicher Weise erhält das Gerichtswesen, am passendsten
Anschluß an Cicero, der seine Ergänzung in den Prozeß-Erzählun
des Piso bei Tacitus findet, eine eingehende Würdigung. Nament
werden dabei grundsätzliche Fragen neben der rein elementaren gewö
lichen Gliederung der modernen und antiken Gerichte nicht vermie

*) Ol. I., 27.
**) Hist. IV, 74.

:rden dürfen. Der Streit über Volksgericht und Fachmännergericht, über
: Sondergerichtsbarkeit von Ständen und Berufsarten (Militärgerichts-
:rkeit) ist ein zu lebhafter, als daß man nicht die geradezu von selbst
ıd mit Notwendigkeit sich darbietende Gelegenheit zur Behandlung
nutzen sollte. Hierbei muß zugleich den Unterschieden und Abgrenzungen
r einzelnen Stände eine grundlegende Besprechung zu teil werden.
as ius commercii et conubii bleibt ohne die Heranziehung der mo-
rnen Verhältnisse ein leerer Begriff.

Daß namentlich Tacitus nicht zu verstehen ist ohne Kenntnis der
iserlichen Provinzialverwaltung, der Verwaltung der Stadt Rom und
r Bedeutung des Senats, wird mir nicht bestritten werden dürfen.
s sind daher im Anschluß hieran erschöpfend zu behandeln die Ein-
ilung des Landes nach Verwaltungsbezirken und -Ein-
:iten, die Verwaltung in größeren und kleineren Gemeinde-
esen, namentlich mit einer genaueren Besprechung der Grundsätze und
:s Wesens der Selbstverwaltung; endlich ist die Stellung der
:setzgebenden Gewalten zueinander, das Wesen, die Entstehung
ıd Zusammensetzung der Parlamente einer recht gründlichen Erörterung
ert. Viele Grundsätze der heutigen Volksvertretung werden durch den
egensatz oder durch das Gemeinsame erst klar werden. Es wird nicht
rhehlt werden können, daß diese Betrachtung an der Hand der alten
chriftsteller für den sehenden und urteilenden Schüler das Ansehen der
arlamente, die ja doch schließlich auch nur eine Abart der Volksver-
mmlungen sind, nicht allzusehr hebt, er wird leicht mit der Schnelligkeit
:r Jugend aus den Mißerfolgen, welche das römische Senatsparlament
der die griechische Volksgemeinde erlitten hat, den ketzerischen Schluß
ehen, daß ein Parlament im Großen und Ganzen politische Arbeit ver-
ichten solle, ohne eine Gewähr der Sachkunde zu bieten, und vor allem
hne das Gefühl der Verantwortung. Die Alten nahmen es damit
llerdings oft auch etwas ernster und zogen mißliebige oder vaterlandslose
Parlamentarier sehr energisch zur Verantwortung. Ist auch dieser
chluß ein Gewinn für die Stärkung des monarchischen Gefühls, so wird
ıan doch um der Gerechtigkeit willen und um das Interesse des künftigen
taatsbürgers und Wählers zu beleben, auch auf die wahrhaft segens-
eichen Aufgaben der Volksvertretung nach innen und außen hinweisen
der vielmehr sie aufsuchen lassen.

Man wird zugeben müssen, daß da, wo solche Aufgaben gelöst und
ie wichtigsten staatlich-bürgerlichen Begriffe aus dem fremdsprachlichen
ewande herausgearbeitet und mit unseren heutigen Verhältnissen ver-
lichen werden, von einem lediglich oder vorzugsweise grammatischen
etrieb der alten Sprachen füglich ebensowenig geredet werden kann, wie
on einem Fernhalten der Erziehung zu den vaterländischen Pflichten.
elbst ganz direkt unser uralter Erbfehler in staatlichen Verhältnissen,
leinlicher Parteihader, wird uns viel wirksamer vor Augen gehalten
urch des Römers Mund. Wenn Tiberius an Germanicus schreibt, man
önne die Deutschen ihren inneren Zwistigkeiten überlassen, und in der

Germania der vorausſehende Hiſtoriker bittet: „Möge doch den deutſch
Völkern immerdar bleiben, wenn nicht die Liebe zu uns, ſo doch
gegenſeitiger Haß, da das Glück uns, wenn die Geſchicke einmal bedenk
werden, nichts Größeres gewähren kann als der Feinde Zwietracht“,
ſo ſind dies Mahnungen, die den Schüler, wenn man ihn mit ein wa
Worten darauf hinweiſt, zum Nachdenken ſtimmen, und in ihm
Willen erwecken, für ſein Teil ſein Beſtes zu thun, auf daß er mit Hek
in der Ilias ſagen könne:

Ein Wahrzeichen nur gilt, das Vaterland zu erretten.

Aber dem chriſtlichen Staate, einer chriſtlichen Schule würde es n
ziemen, bloß menſchliche, äußere Güter zu ſichern, auch die religiö
Erziehung iſt ein viel zu wichtiges Moment für den einzelnen,
den Staat, für die Menſchheit, als daß nicht ihr das größte Augenm
zuzuwenden wäre. Denn das iſt auch Erziehung zu den vaterländiſch
Pflichten, da die Religioſität ein Grundpfeiler unſeres vaterländiſch
Lebens iſt. Und da ſei mir geſtattet, noch an einem Beiſpiel den kur
Nachweis zu liefern, daß auch das klaſſiſche Altertum in ſeinen edel
Erſcheinungen nur zur Erſchließung der ewigen Wahrheiten beitr
Es iſt als eine der grundlegendſten und eigentümlichſten Wahrheiten
das Chriſtentum der europäiſchen Menſchheit zum Bewußtſein geb
hat, erkannt, daß das Leiden eine weſentliche Seite des menſchl
Lebens iſt. Dieſe Wahrheit haben auch die Griechen ſchon geahnt.
nicht die Philoſophen, aber doch die größeren Seelenkenner, die D
und namentlich die Tragiker, die augenſcheinlich bemüht waren,
religiöſen Begriffe überhaupt zu heben und zu läutern, und in
unſterblichen Werken oft ein der echt chriſtlichen Geſinnung ſehr
kommendes ſittliches Gefühl lebt. Daß das Leiden ein großes ſittl
Erziehungsmittel iſt, eine für die volle Entwickelung des inneren Men
notwendige Thatſache, die den Menſchen von der völligen Hingebung
das Zeitliche und Vergängliche ablenkt, kann der Schüler nachweiſen
dem Aias des Sophocles.**) Dem oberflächlichen Beobachter ſcheint
als verfolge der liebloſe Haß der gorgoblickenden Athene den ehrſüchtig
trotzigen Mann, wie der Gott des A. T. Aber wer näher zuſ
findet, daß in dem furchtbarſten Leid, das ſie dem Helden ſendet, in
Verluſt der Ehre bei ſeinen Feinden, zugleich eine notwendige,
ſprechende Sühne und gütige Gnade liegt, die nichts enthält, was
Weſen des Gottes der Liebe widerſpricht. Denn indem die Gottheit
Gotteslästerer ſich in ihrer ſtrafenden Allmacht offenbart und ihn
Wahnſinn ſchlägt, hält ſie ihn wieder gnädig von dem unheilba
Triumph, dem ſchwerſten Verbrechen der Meuterei und das Meuchelmo
gegen Treue und Eid ab. Da wo er ſündigt, wird er geſtraft.
ein Belſazar dem Jehovah Hohn ſpricht, ſo glaubt er in ſeiner Leib

*) Tac. Ann. II, 26. Germ. 33.
**) Vgl. O. Frick, Lehrpr. V, 42 ff.

ıft des Ausblicks auf die höheren himmlischen Mächte entbehren zu ınen. Die Gottheit demütigt ihn dafür in christlichem Sinne, in= n sie ihn lächerlich macht. Sie sendet ihm Unglück, weil Unglück c Prüfstein des sittlichen Halts ist, die Lage, wo auch der stolzeste ann sich am ersten vor Gottes Allmacht beugt und in höheren Welten ı Trost sucht, den ihm Menschenkunst nicht bieten kann, bewußt der ınschlichen Unzulänglichkeit. Aber der krankhaft ehrliebende Mann be= ht diese Prüfung nicht, sondern giebt sich selbst den Tod. Eine über= te That nennt es der fromme, kluge Dichter. Denn der Götter Gnade ıllte ihm, wie durch des Propheten Wort verkündet wird, Heil zu teil ırden lassen, wenn er nur an einem einzigen Tage nicht, wie gewohnt, ıenwillig handle, sondern in stiller Demut und Selbstbetrachtung in nem Zelte verharre. Die Gnadenbotschaft kommt zu spät. Denn er nicht der demütige Christ, auch nicht der denkende Mensch (*οὐ κατ' ἄνθρωπον φρονῶν*), sondern der rauhe Kriegsmann ohne Glauben an ott und Menschen. Aber „Gottes Liebe währet ewiglich." Dem ten erfüllt sie die letzte Bitte um Wiederherstellung der Ehre. So zeigt ısere Tragödie in einer rauhen Schale einen köstlichen Kern, sie läßt ıs in dem schönen griechischen Gewande die tiefe, von jedem denkenden enschen empfundene und erlebte Wahrheit von dem Segen des Leidens ıauen. Und wer durch Selbsterarbeitung, durch die Thätigkeit des erstandes und die Teilnahme seines Gemütes diesen Kern aus der harten chale gelöst hat, der hat innerlich selbst ein Stück von dem Leid des ıgischen Helden miterlebt, seine innere Anschauung ist gefördert und ıcht ihn reif für die tiefere Erfahrung der religiösen Lehren und ihren ert für das Leben.

Christentum und Heidentum sind also keine unversöhnlichen Gegen= tze, auch die Griechen sind vielfach Führer (*παιδαγωγοὶ*) zu Christus. er Gottesbegriff ist verschieden, aber wer nach dem Wesen und nicht ıch der Form fragt, findet der gemeinsamen Fäden viele, die nur zu ıem Ganzen zusammenzuschlingen sind.

Heute aber, wo wir den Geburtstag eines jungen Fürsten feiern, r, aus einem gottesfürchtigen Herrscherhause stammend, der religiösen eite unseres vaterländischen Lebens, der christlichen Aufgabe unseres taats bewußt so gewaltig Rechnung trägt, heute wollen wir, das utsche Gymnasium, dessen gedenken, daß auch wir unsere Aufgabe nicht sen können ohne Gottesfurcht, ohne Gottesglauben. Und wie der te Heide Telamon dem in den Kampf ziehenden übermütigen Ajas e Mahnung mitgiebt:

Mit deines Speeres Kraft zwar strebe du,
Doch immer nur mit Gott im Kampf zu siegen,

wollen wir dem Schüler, auch aus griechischen und römischen Schrift= llern heraus, das Gebot mit ins Leben geben: **Mit Gott für Kaiser ıd Vaterland.** Klingt eine solche Mahnung dem angehenden Jüng= ıg so oft und so vielseitig entgegen, dann muß ihm der Glaube an n allmächtigen Gott, an die Welt des Ewigen, erschlossen werden,

dann entbehrt auch ſein Leben in den Kämpfen und Leiden, die es jed
bringt, nicht des höheren Gehalts, er wird nicht ein ſchwankes Rohr
den Stürmen der Geſchicke, er wird über den Leiden des Lebens d
höhere, göttliche Walten erblicken. Dann erſt wird er ſeine Aufg
als Menſch, Bürger und Deutſcher völlig löſen, dann erſt das M
von Bildung und Erziehung erreicht haben, das ihm das deutſche Gy
naſium, das Altertum zu Grunde legend, die Gegenwart erſchließe
gewähren will.

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungsrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wie ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Werkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Berlin und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Professor der Universitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.** Aus und nach einer Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. Von Dr. P. Dettweiler, Lehrer am Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

Bielefeld und Duisburg, Frühjahr 1889.

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Markau.**

dann entbehrt auch sein Leben in den Kämpfen und Leiden, die es jedem bringt, nicht des höheren Gehalts, er wird nicht ein schwankes Rohr in den Stürmen der Geschicke, er wird über den Leiden des Lebens das höhere, göttliche Walten erblicken. Dann erst wird er seine Aufgabe als Mensch, Bürger und Deutscher völlig lösen, dann erst das Maß von Bildung und Erziehung erreicht haben, das ihm das deutsche Gymnasium, das Altertum zu Grunde legend, die Gegenwart erschließend, gewähren will.

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Universitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.** Aus und nach einer Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. Von Dr. P. Dettweiler, Lehrer am Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

Bielefeld und Duisburg, Frühjahr 1889.

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Markau.**

Verlag von Velhagen & Klasing in Bielefeld und Leipzig.

# Biblische Geschichte für Schulen.

Mit zwei Karten von Palästina und einem Plane von Jerusalem.

Bearbeitet von

**Dr. C. J. Römheld,**
Pfarrer in Seeheim.

Hiervon liegen folgende Ausgaben vor:

## Ausgabe A: ohne Sprüche und Liederverse.

Nr. 1. Groß Oktavformat. **Mit Bildern** von Schnorr von Carolsfeld, Jäger, Ludwig Richter und andern. Preis 80 Pf.

Nr. 2. Klein Oktavformat. **Ohne Bilder.** (Textlich mit der Bilder-Ausgabe genau übereinstimmend.) Preis 70 Pf.

## Ausgabe B: mit Sprüchen und Liederversen.

Nr. 3. Groß Oktavformat. **Mit Bildern** von Schnorr von Carolsfeld, Jäger, Ludwig Richter und andern. Preis 80 Pf.

Nr. 4. Klein Oktavformat. **Ohne Bilder.** (Textlich mit der Bilder-Ausgabe genau übereinstimmend.) Preis 70 Pf.

Sämtlichen Ausgaben ist ein **kirchengeschichtlicher Anhang** beigefügt, für **reformierte** Schulen sind besondere Textbearbeitungen zu haben.

Als besondere Broschüre erschien hierzu:

**Grundsätze**, nach welchen die Biblische Geschichte für Schulen bearbeitet wurde, dargelegt vom Verfasser. Preis 30 Pf.

Der durch seine in zahlreichen Auflagen erschienenen **Predigtbücher für das Volk** bekannte Verfasser war zu Herausgabe einer Biblischen Geschichte für Schulen vorzugsweise berufen, da er nicht nur als Pfarrer Religionslehrer der Jugend in seiner Gemeinde ist, sondern auch in einer mehr als fünfjährigen Thätigkeit als Seminarlehrer (zu Friedberg unter Curtmans Leitung) gewirkt und dort sowohl den Unterricht in der Bibelkunde erteilt, als auch die Unterrichtsübungen der Seminaristen in der biblischen Geschichte mit einer Elementarklasse geleitet hat. In diesem, sowie in seinem weiteren Wirken als Volksschullehrer an einer Oberklasse und an einer Mittelklasse, und als Lehrer an einem blühenden Institute — Stellungen, in denen er stets den Religionsunterricht, insbesondere den in der biblischen Geschichte erteilte, — hat der Verfasser die Erfahrungen gesammelt, als deren reife Frucht die „Biblische Geschichte für Schulen" anzusehen ist.

Zur besonderen Genugthuung gereicht es der Verlagshandlung, für dieses Schulbuch die klassischen Bibelbilder eines Schnorr von Carolsfeld, Ludwig Richter, G. Jäger ꝛc. erworben zu haben, welche sich als ein vortreffliches Hilfsmittel zur Veranschaulichung des Bibeltextes und dessen Einprägung in das Kindergemüt erwiesen haben, für die Förderung und Erleichterung des Unterrichts also von großer Wichtigkeit sind.

Wo jedoch diese Bilder nicht gewünscht werden, oder auf den billigsten Preis entscheidendes Gewicht gelegt wird, sei auf die kleineren Ausgaben ohne Bilder verwiesen, welche im Text genau mit den Bilder-Ausgaben übereinstimmen, event. also auch neben jenen oder an Stelle derselben in der Schule gebraucht werden können.

Ganz besonders sei hier noch auf die überaus billigen Preise sämtlicher Ausgaben hingewiesen, die darauf berechnet sind, den Gebrauch der Bücher auch in Schulen unbemittelter Gemeinden zu ermöglichen, Preise, die im Verhältnis zu dem dafür Gebotenen bis jetzt kaum bei einem Schulbuche vorgekommen sind.

Probeexemplare zur Prüfung des Buches sowie im Falle der Einführung Gratisexemplare für arme Schüler stellen wir gern zur Verfügung.

**Die Verlagshandlung von Velhagen & Klasing**
**in Bielefeld und Leipzig.**

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

II. Band.] Juli 1889. [4. Heft.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

# Die Vorbildung der Lehrer in Präparandenanstalten

von

J. Langermann,
Volksschullehrer in Barmen.

Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1889.

Einzelpreis: 50 Pf.

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

**Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.**

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

---

Erschienen ist:

## I. Band.

1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf

# Die Vorbildung der Lehrer in Präparandenanstalten.

## I.

## Liegt die Vorbildung der Volksschullehrer in Präparandenanstalten im Interesse der Volksschulen und des Volksschullehrerstandes?

Von

**J. Langermann,**
Volksschullehrer in Barmen.

Um diese Frage in zwingender Weise beantworten zu können, bin ich genötigt, Sie zu Anfang meines Vortrages*) den Weg begrifflicher Entwickelungen zu führen. Ich bedarf nämlich für meine Untersuchung eines ganz allgemeinen, völlig feststehenden Satzes, um von diesem aus diejenigen logischen Brückenbogen schlagen zu können, welche uns in die Lage versetzen, die an sich unerreichbare Insel, unsere Frage, betreten und betrachten zu können.

Da handelt es sich zunächst um die Bestimmung des Begriffes der Volksschule und ihres Zweckes, um daraus feststellen zu können, welche allgemeine Bildung der Volksschullehrer nach dem Begriffe seines Berufes fordern muß. Sodann ist zweitens das Maß der Bildung zu bestimmen, welches die Präparandenanstalten im Durchschnitt gewähren, um endlich drittens darüber schlüssig zu werden, ob die Vorbildung der Volksschullehrer in Präparandenanstalten im Interesse der Volksschule und des Volksschullehrerstandes liegt oder nicht.

Der Begriff Volksschule läßt sich aber nur angeben aus seiner Beziehung zu dem großen Begriffe, zu dessen Umfang er gehört, dem Begriffe Menschheit. Wir sind also gezwungen, auf diesen Begriff zurückzugehen.

Die Menschheit ist ein natürlich-geistiger Organismus, dessen höchstes Ziel in seiner allseitigen Entfaltung, im letzten Punkte in seiner Existenzerhaltung liegt. Da nun das Gesamtdasein als ein Sammelbegriff sich aus den Existenzen der Einzelwesen zusammensetzt, so steht die Entwickelung des Ganzen im geraden Verhältnis zur Entwickelung aller seiner Teile, und das Dasein der Gesamtheit ist somit am sichersten verbürgt durch die vollkommenste Entwickelung aller seiner Glieder. — Dieser

*) Derselbe wurde im Barmer Lehrerverein gehalten.

Lebensgrundsatz der Gesamtheit nun mußte zu der Entwickelung von Anstalten führen, die den ausgesprochenen Zweck haben, eine möglichst allseitige, bezüglich vollkommene d. i. harmonische Ausbildung sämtlicher Einzelwesen anzubahnen bezw. herbeizuführen. Die Anstalt, welcher der eben ausgesprochene Zweck ausschließlich zukommt, ist die Schule. Den weitaus größten Teil derselben umfaßt die Volksschule. Sie sorgt in Gemeinschaft mit der Familie für die grundlegliche allgemeine Ausbildung aller, sowie für die ausschließliche Ausbildung der bei weitem größten Anzahl aller den Staat bildenden Einzelwesen. Somit ist die Volksschule ein Teil derjenigen Anstalt, — der Schule — welche sich aus dem Gesamtorganismus der Menschheit bezw. des Staates mit Naturnotwendigkeit zu dem Zwecke entwickelt hat, allen den Staat bildenden Einzelwesen diejenige bezüglich vollkommene oder harmonische Bildung zu vermitteln, welche das Dasein des Ganzen am vollkommensten sichert. —

Wenden wir uns jetzt zu der Bestimmung des Begriffes des Zweckes der Volksschule. Aus der obigen Erklärung ergiebt sich, daß der Zweck der Volksschule in der jedem Einzelwesen des Staates zu vermittelnden harmonischen Bildung liegt. Daraus folgt, daß, wenn wir den Zweck der Schule, insbesondere der Volksschule überhaupt erkennen wollen, wir uns ganz notwendig die Frage vorzulegen haben: Was verstehen wir vom Daseinsprinzip aus unter dem Begriff der harmonischen Bildung?

Jedes Mitglied der menschlichen Gesellschaft ist, abgesehen von der Stellung, die dasselbe als Körper in der Welt einnimmt, in erster Linie ein für sich abgeschlossenes „Ich", in zweiter Linie das Glied eines höheren Ganzen, der Gesellschaft. Für beide Seiten dieser natürlichen Grundlagen seines Wesens ist der Mensch veranlagt mit ganz besonderen Eigenschaften. Der sich auf grund der ersteren Seite seines Wesens entwickelnde Bildungsast wird dargestellt durch das Gebiet des Intellektes und seiner gesamten Verzweigung, der auf der andern Seite seiner Naturveranlagung sich entwickelnde Bildungsast durch das Gebiet der Gesinnung, welche in der Ethik ihre Richtschnur hat und zu deren höchsten Stufe, wie uns das die Entwickelungsgeschichte der Menschheit zeigt, der Weg nur durch die Religion hindurchführt. Es wird somit der Begriff der harmonischen Bildung genau bestimmt durch den im weitesten Sinne gefaßten Begriff des Intellektes und den Begriff der Ethik. Dabei ist jedoch in Betracht zu ziehen, daß ein jeder Mensch ein sich leiblich und geistig aus den allerkleinsten Anfängen entwickelndes organisches Wesen ist, somit also der Begriff der harmonischen Bildung sich nicht nur in jedem Einzelwesen, sondern auch an jedem Zeitpunkte des Entwickelungsverlaufes desselben verschieden gestalten muß. Die harmonische Bildung muß also bei jedem Einzelwesen im Kindesalter sich anders zeigen als im Mannes- und zuletzt Greisenalter, da dieser Begriff nur ein Entwickelungsverhältnis darstellt. Dagegen ist jedoch hervorzuheben, daß, wenn die harmonische Bildung des Durchschnittsmenschen in Frage steht,

es auch nur eine harmonische Bildungslinie giebt, so daß also bei allgemeiner Beurteilung alle Einzelwesen mit gleichem Maße gemessen werden müssen. Fassen wir nun zusammen, was wir unter der harmonischen Bildung verstehen. Die harmonische Bildung ist derjenige Entwickelungsstandpunkt eines Menschen, welcher sich nicht nur über die gesamten Grundveranlagungen seines Wesens erstreckt, sondern auch diejenige Höhe erreicht hat, welche, weil das Wohl jedes Einzelwesens und der Gesamtheit bedingend, als naturgemäß angesehen werden muß.

Ist nun die harmonische Bildung das höchste allgemeingültige Ziel, welches vom Daseinsbegriffe der Gesamtheit aus, d. i. der höchsten in allen Fragen endgültig entscheidenden Instanz, als Endzweck der gesamten Arbeit der Schule angesehen werden muß, so ist, weil die Arbeit an jedem Einzelwesen sich einzeln vollzieht, es ein unerläßliches Erfordernis, daß jede von der Schule, also auch der Volksschule in ihrem innern Dienst verwendete Kraft dieses Ziel kenne und jede im Dienste der Schule stattfindende Kraftäußerung auf dieses Ziel gerichtet sein muß. In diesem Satze ist dem Lehrerstand sein unverrückbares Ideal gestellt. Die aus dem Innern seines Berufes an ihn gerichtete unbedingte Forderung lautet: Schwinge dich auf zu dem beziehentlich höchsten Standpunkte des Intellektes und der Sitte! Eins von beiden genügt für den Lehrer nicht, da das Gebäude der harmonischen Bildung auf beiden Säulen ruht. Der Lehrer soll beides bewirken, darum muß er auch beides haben.

Höheres fordert der Staat von keinem Stande, weder dem der Prediger, noch dem der Juristen, noch dem der Mediziner, überhaupt von keinem, da es das Höchste ist, was im Interesse des Ganzen gefordert werden kann. Weil nun aber von dem gesamten Lehrerstande — also auch dem Volksschullehrerstande — im Dienste des Ganzen das Höchste, was die Menschheit kennt, gefordert wird, so ist der Staat auch gezwungen — um nicht mißverstanden zu werden, schalte ich ein, daß ich unter dem Staate nicht die Regierung des Staates verstehe, welche letztere nur ein wesentliches Organ des ersteren ist — also, so ist der Staat auch gezwungen, um der Erhaltung seiner selbst willen auch dem Volksschullehrerstande, als einem Teil des gesamten Lehrerstandes, diejenige Vorbildung für seinen Beruf zu geben, welche er andern, der Idee nach nicht höheren Ständen — ich nenne hier nur die Stände der Prediger, Richter und Mediziner — für ihre bezüglichen Berufsthätigkeiten gewährt. —

In dem Voraufgehenden ist aber für den Begriff der harmonischen Bildung, wie der Lehrerstand ihn für sich fordern muß, noch immer nichts Greifbares gewonnen. Unwillkürlich drängt sich uns die Frage auf: Ja, was gehört denn alles dazu? Denn sichtbar wird uns jeder Begriff erst durch die Vergegenwärtigung seines Umfanges. Frage läßt sich nun so unbedingt und vollendet gar nicht b und zwar deshalb nicht, weil sich die Bildung, als ein Seele, gar nicht einmal sinnlich wahrnehmen, sondern sich nu

Schlüsse auf grund ganz bestimmter Anzeichen erkennen läßt. Dies ist denn auch der Grund, weshalb man im gewöhnlichen Leben bei der Feststellung des Bildungsstandpunktes irgend einer Person sich schon zufrieden giebt, wenn man annähernd erfahren, was der Betreffende an Bildungsstoff genossen, nicht aber, was er davon verdaut hat. Daher die Redensarten: der hat Gymnasialbildung, Realschulbildung, akademische Bildung, Volksschulbildung, eine feine Bildung genossen, weil sich eben der Grad der geistigen Verdauung in den meisten Fällen gar nicht und in wenigen Fällen nur höchst mangelhaft nachweisen läßt. Aus diesem Grunde ist die Methode zur Feststellung des Bildungsgrades der Schüler der verschiedenen Schulen auch eine so überaus mangelhafte. Das Prinzip dieser Methode ist folgendes: Man sagt: Da es in den weitaus meisten Fällen nicht festzustellen ist, ob der verwendete Bildungsstoff wirklich verdaut oder nur angeklebt ist, so wiegt man den überhaupt genossenen Bildungsstoff und bestimmt darnach das Gewicht der Bildung, ein Verfahren, dessen große Mangelhaftigkeit sofort einleuchtet, wenn man dasselbe beispielsweise auf dem Gebiete der Viehmast anwenden wollte und so schlösse: Weil dieses Tier so viel Scheffel Korn mehr gefressen hat als jenes, darum muß es auch soviel mehr Fleisch angesetzt haben, also soviel mehr wiegen als jenes. Auf diese Art schätzt man die Intelligenz ab! —

Bezüglich der sittlichen Bildung ist man noch weniger im stande den Bildungsgrad feststellen zu können und begnügt sich deshalb einfach mit der Ausscheidung derjenigen Glieder, die durch entsprechende Ausschweifungen auf einen unsittlichen Untergrund schließen lassen. Aus diesen Erwägungen ergiebt sich unbedingt, daß ein Zögling der Volksschule, wenn er gut verdaut hat, einen weit höheren Standpunkt der Bildung einnehmen kann, als ein Schüler, der zwar höhere Bildung genossen, aber entweder gar nicht oder nur schlecht verdaut hat. Dies kann jedoch immer nur im Einzelfalle zutreffen. Im allgemeinen wird bei der Annahme, daß die guten und schlechten Elemente auf alle Schulen gleichmäßig verteilt sind, doch der Satz seine Gültigkeit behalten, daß im Durchschnitt die bezüglichen Grade der auf den verschiedenen Anstalten erzielten Gesamtbildung aller Schüler sich zu einander verhalten, wie die Massen der bezüglich zur Verwendung gekommenen Unterrichtsstoffe, bei welcher Rechnung immer noch in Betracht gezogen werden muß, daß die verschiedenen Unterrichtsstoffe auch einen verschiedenen geistigen Nährwert haben. —

Kommen wir jetzt auf die Frage zurück: was gehört denn alles zur harmonischen Bildung? so sind wir schon eher in der Lage, darauf eine Antwort geben zu können, d. h. wenn wir uns der landesüblichen Abschätzungsmethode bedienen wollen.

Vorab bleibt uns jedoch noch immer die Aufgabe, einen entsprechenden Punkt in der Entwickelungslinie des Durchschnittsindividuums zu bestimmen, da der Begriff der harmonischen Bildung, wie wir anfangs gesehen haben, sich fortwährend verändert. Am zweckentsprechendsten

wählen wir in Hinblick auf die Beantwortung unserer Frage dasjenige Lebensalter, in welchem jeder Mensch die Reife hat, sich für einen bestimmten Lebensberuf zu entscheiden, was etwa mit dem 18. bis 20. Jahre der Fall ist. Also: was gehört für dieses Alter alles zur harmonischen Bildung oder — der vorher gezeichneten Bildungsmessungsmethode angepaßt — welchen Bildungsstoff muß der Schüler in diesem Alter in sich aufgenommen haben, wenn von ihm angenommen werden darf, daß seine Entwickelung eine harmonische genannt zu werden verdient? Endgültig läßt sich diese Frage nur von dem absoluten Bildungsbegriffe aus beantworten. Da jedoch die Bestimmung desselben nach Inhalt und Umfang den Rahmen dieser Arbeit weit überschreiten würde, so müssen wir uns anders zu helfen suchen. Es handelt sich nämlich hier weniger um die Frage, was in Wirklichkeit als Bildung betrachtet werden darf, als darum, was jetzt nach dem Stande unserer gesamten Volksbildung als solche angesehen wird. Denn gewährt der Staat dem Lehrerstande nur dasjenige Maß von Bildung, was er für dieses Alter überhaupt zugesteht, so muß der Volksschullehrerstand zufrieden sein. So vermögen wir denn diese Frage genügend dahin zu beantworten: Nach dem Standpunkte unserer jetzigen Volksbildung muß es genügen, wenn der Volksschullehrerstand diejenige allgemeine Vorbildung für seinen Beruf erhält, welche der Staat in seinen höchsten Anstalten für allgemeine Bildung — den Gymnasien und Realschulen — den augenblicklich höchsten Ständen der Gesellschaft gewährt. Die Frage, ob Gymnasial- oder Realschulbildung für die spätere Berufsbildung vorzuziehen sei, ist für die Beantwortung unserer Frage nebensächlich. Die Hauptsache ist die: Der Lehrerstand darf nicht nur, nein, er muß im Interesse des Staates aus dem Begriffe der Volksschule heraus seine allgemeine Vorbildung auf den höchsten Anstalten für allgemeine Bildung — den Gymnasien und Realschulen — unbedingt fordern.

An dieser Stelle könnten Einwürfe erhoben werden, welchen wir begegnen müssen, bevor wir in unserer Untersuchung vorwärts schreiten.

Vor allem wird es dieser Einwurf sein: Man wird fragen: Ja, was braucht denn der Volksschullehrer von Latein und Griechisch, überhaupt von fremden Sprachen zu verstehen, da diese nicht zu den Unterrichtsgegenständen der Volksschulen zählen! —

Diesem Einwurfe liegt folgender Obersatz zu Grunde: Für die Berufsarbeit ist nur das zu wissen nötig, was in derselben unmittelbar zum Ausdruck gebracht wird. — Das ist ein höchst verhängnisvoller Satz für alle Berufszweige, denn was braucht da z. B. der Prediger, besonders der auf dem Lande, Hebräisch, Griechisch und Latein, da er doch seine Predigten in deutscher Sprache hält und seine Kinder mit deutschem Wasser tauft? Warum muß da der Jurist Latein verstehen? Ist doch das Strafgesetz in deutscher Sprache abgefaßt und wird das Urteil in deutscher Sprache gesprochen! Warum hat denn der Arzt fremde Sprachen nötig? Etwa, weil er seine Rezepte in dieser Sprache ausfertigt? Nun, abgesehen davon, daß sich dieses auch in deutscher Sprache machen

so wäre es doch geradezu ungeheuerlich, behaupten zu wollen, die Erlernung der fremden Sprache wäre deshalb nötig, um einige hundert Fachausdrücke besser behalten zu können. Warum ist es denn nötig, daß die Fachlehrer an den höheren Schulen auch noch die übrigen Fächer bis zu einem gewissen Grade kennen müssen, da sie doch in denselben nicht unterrichten? Weshalb werden denn von dem Mathematiker Sprachkenntnisse und von dem Sprachlehrer mathematische Kenntnisse verlangt, wenn der oben ausgesprochene Obersatz Gültigkeit haben soll? Man sieht also, daß derselbe unmöglich für diese Frage entscheidend sein kann.

Ja, wird man vielleicht weiter einwerfen: Theologen, Mediziner, Juristen ꝛc. ꝛc. bedürfen der Kenntnis alter und neuer Sprachen, um nicht allein die Geschichte ihrer bezüglichen Wissenschaften zu erforschen, sondern auch die in den Sprachen aller Zeiten und gebildeten Nationen niedergelegten Schätze ihres Faches heben zu können, damit es ihnen möglich wird, durch aufmerksame Betrachtung der Entwickelung ihrer bezüglichen Wissenschaften, sowie durch fortwährendes Vergleichen ihrer eigenen Gedanken mit denen anderer Geister sich auf den Höhepunkt der Erkenntnis zu schwingen, der sie befähigt, den Anforderungen ihres Berufes ganz und voll gerecht werden zu können. — Und wie steht es denn in dieser Beziehung mit uns Pädagogen? — Suchen wir uns zunächst wieder einmal den in obigem Ausspruch enthaltenen Obersatz. Er lautet: Für die Berufsarbeit ist außer dem, was bei der Ausübung derselben unmittelbar zum Ausdruck gebracht wird, noch zu wissen nötig, wie sich der Beruf nach allen seinen Verzweigungen zu allen Zeiten und unter allen gebildeten Nationen entwickelt hat und was die größten Geister über und in demselben gedacht haben. — Daraus folgt nun aber mit unbedingter Gewißheit, daß auch der Volksschullehrer fremder Sprachen kundig sein muß, denn wie soll er sonst die Geschichte seines Berufes kennen lernen oder wohl gar seine Gedanken mit denen seiner Arbeitsgenossen anderer Nationen vergleichen können? Oder setzt man gar voraus, daß es so etwas für den Volksschullehrer nicht gäbe, daß die Bildungsfrage erst von gestern und ehegestern stamme und nicht eben so alt sei als alle andern wichtigen Fragen? — Auf grund dieses Obersatzes läßt sich aufs unzweifelhafteste darthun, daß der Volksschullehrer alle möglichen Sprachen kennen muß. So muß der Volksschullehrer

erstens das Griechische beherrschen, um wenigstens Platos und Aristoteles Erziehungslehren aus ihren eigenen Werken studieren zu können;

zweitens muß er Latein verstehen, um des Tacitus Lebensbeschreibung des Agricola und die institutio oratoria von Fabius Quintilianus lesen zu können;

drittens muß er Französisch studiert haben, um wenigstens Rousseaus und Fenelons Schriften kennen zu lernen;

viertens muß er auch Englisch verstehen, um von Bacos und Lockes Ansichten Kenntnis nehmen zu können. —

Da sind vier Sprachen wie aus der Erde gestampft!

Ja, wird man vielleicht und zwar mit Recht einwenden: Ist es denn gerade nötig, daß man jede Schrift im Originaltexte lese. Würden nicht gute Übersetzungen, die es ja jetzt von allen wirklich wertvollen Werken giebt, auch genügen? Warum müssen es den gerade Urtexte sein! —

Wieder einverstanden. Wie heißt aber jetzt der Obersatz? Er heißt: Es ist für die Erkenntnis einer Sache selbst gleichgültig, ob dieselbe aus Originaltexten oder guten Übersetzungen gewonnen wird. — Was ergiebt sich aus diesem Satze dann wieder für die andern Stände: die Theologen, Juristen, Mediziner ꝛc.? Daß diese ebenfalls keine Sprachkenntnisse nötig haben, weil ja gute Übersetzungen ausreichen und diese in ausreichendem Maße vorhanden sind. Man sieht also, daß dies der Grund dafür, daß für den Volksschullehrer die Kenntnis fremder Sprachen unnötig sei, auch noch nicht sein kann. —

Ja, aber, könnte man weiter einwenden, ist es denn nötig, daß die Kinder ganz gewöhnlicher, armer Leute von so hochgebildeten Lehrern unterrichtet und erzogen werden? Was für einen Zweck hat denn das? Alle können wir ja doch nicht Oberbürgermeister oder ähnliches werden. Eine zu hohe Bildung macht die untere Volksklasse nur noch unzufriedener als sie schon ist.

Wer so sagt, hat gar keinen Begriff von der wahren Bildung. Sie besteht nicht in einer Menge angelernten, aufblähenden Schulwissens, nicht in einer in Staunen versetzenden Reihe von toten Wörtern, Namen und Zahlen, sondern in der Erhebung des inneren Menschen aus einem niederen Zustande auf einen höheren, edleren Standpunkt sowohl in intellektueller als sittlicher Beziehung. Die wahre Bildung, welche wir Volksschullehrer für unsern Beruf haben müssen und für unsere Schüler anstreben sollen, macht nicht unzufrieden; im Gegenteil wirkt sie beruhigend auf Geist und Gemüt und versöhnt mit allem Geschick, weil sie die Einsicht und Überzeugung schafft, daß nicht *das* den Wert des Menschen bedingt, *was* er ist, sondern *wie* er seine ihm im Organismus der Gesellschaft angewiesene Stellung ausfüllt. Wer also z. B. aus unserm Kreise, nachdem er seine Mittelschulprüfung, vielleicht auch seinen „Rektor" bestanden hat, das Bewußtsein mit sich herum tragen würde, er müsse nun auch um jeden Preis eine höhere gesellschaftliche Stellung einnehmen, da er für die Arbeit und Stellung eines Klassenlehrers zu viel wisse, überhaupt viel zu gut sei, und wenn er nun sein Ziel, eine höhere Stellung zu erzwingen, nicht zu erreichen vermöchte, mit sich selbst und der Welt zerfallen würde, dem gebe ich die Versicherung, daß dieser Wurm im hohlen Zahn, den er sich erarbeitet hat, nichts weniger als Bildung ist, denn das wesentlichste und untrüglichste Merkmal derselben ist: Zufriedenheit mit sich selbst und seinem Geschick. Allerdings kristallisiert aus diesem Zustande der Seele neben andern Tugenden jenes edle Selbstbewußtsein, welches auch gesellschaftlich niedrig stehenden Personen die Kraft verleiht, im Kampfe für das Gute, Wahre und Schöne, ohne auf persönlichen Vorteil und Nachteil zu sehen, Stellung zu nehmen

so wäre es doch geradezu ungeheuerlich, behaupten zu wollen, die Erlernung der fremden Sprache wäre deshalb nötig, um einige hundert Fachausdrücke besser behalten zu können. Warum ist es denn nötig, daß die Fachlehrer an den höheren Schulen auch noch die übrigen Fächer bis zu einem gewissen Grade kennen müssen, da sie doch in denselben nicht unterrichten? Weshalb werden denn von dem Mathematiker Sprachkenntnisse und von dem Sprachlehrer mathematische Kenntnisse verlangt, wenn der oben ausgesprochene Obersatz Gültigkeit haben soll? Man sieht also, daß derselbe unmöglich für diese Frage entscheidend sein kann.

Ja, wird man vielleicht weiter einwerfen: Theologen, Mediziner, Juristen ꝛc. ꝛc. bedürfen der Kenntnis alter und neuer Sprachen, um nicht allein die Geschichte ihrer bezüglichen Wissenschaften zu erforschen, sondern auch die in den Sprachen aller Zeiten und gebildeten Nationen niedergelegten Schätze ihres Faches heben zu können, damit es ihnen möglich wird, durch aufmerksame Betrachtung der Entwickelung ihrer bezüglichen Wissenschaften, sowie durch fortwährendes Vergleichen ihrer eigenen Gedanken mit denen anderer Geister sich auf den Höhepunkt der Erkenntnis zu schwingen, der sie befähigt, den Anforderungen ihres Berufes ganz und voll gerecht werden zu können. — Und wie steht es denn in dieser Beziehung mit uns Pädagogen? — Suchen wir uns zunächst wieder einmal den in obigem Ausspruch enthaltenen Obersatz. Er lautet: Für die Berufsarbeit ist außer dem, was bei der Ausübung derselben unmittelbar zum Ausdruck gebracht wird, noch zu wissen nötig, wie sich der Beruf nach allen seinen Verzweigungen zu allen Zeiten und unter allen gebildeten Nationen entwickelt hat und was die größten Geister über und in demselben gedacht haben. — Daraus folgt nun aber mit unbedingter Gewißheit, daß auch der Volksschullehrer fremder Sprachen kundig sein muß, denn wie soll er sonst die Geschichte seines Berufes kennen lernen oder wohl gar seine Gedanken mit denen seiner Arbeitsgenossen anderer Nationen vergleichen können? Oder setzt man gar voraus, daß es so etwas für den Volksschullehrer nicht gäbe, daß die Bildungsfrage erst von gestern und ehegestern stamme und nicht eben so alt sei als alle andern wichtigen Fragen? — Auf grund dieses Obersatzes läßt sich aufs unzweifelhafteste darthun, daß der Volksschullehrer alle möglichen Sprachen kennen muß. So muß der Volksschullehrer

erstens das Griechische beherrschen, um wenigstens Platos und Aristoteles Erziehungslehren aus ihren eigenen Werken studieren zu können;

zweitens muß er Latein verstehen, um des Tacitus Lebensbeschreibung des Agricola und die institutio oratoria von Fabius Quintilianus lesen zu können;

drittens muß er Französisch studiert haben, um wenigstens Rousseaus und Fenelons Schriften kennen zu lernen;

viertens muß er auch Englisch verstehen, um von Bacos und Lockes Ansichten Kenntnis nehmen zu können. —

Da sind vier Sprachen wie aus der Erde gestampft!

Ja, wird man vielleicht und zwar mit Recht einwenden: Ist es denn gerade nötig, daß man jede Schrift im Originaltexte lese. Würden nicht gute Übersetzungen, die es ja jetzt von allen wirklich wertvollen Werken giebt, auch genügen? Warum müssen es den gerade Urtexte sein! —

Wieder einverstanden. Wie heißt aber jetzt der Obersatz? Er heißt: Es ist für die Erkenntnis einer Sache selbst gleichgültig, ob dieselbe aus Originaltexten oder guten Übersetzungen gewonnen wird. — Was ergiebt sich aus diesem Satze dann wieder für die andern Stände: die Theologen, Juristen, Mediziner 2c.? Daß diese ebenfalls keine Sprachkenntnisse nötig haben, weil ja gute Übersetzungen ausreichen und diese in ausreichendem Maße vorhanden sind. Man sieht also, daß dies der Grund dafür, daß für den Volksschullehrer die Kenntnis fremder Sprachen unnötig sei, auch noch nicht sein kann. —

Ja, aber, könnte man weiter einwenden, ist es denn nötig, daß die Kinder ganz gewöhnlicher, armer Leute von so hochgebildeten Lehrern unterrichtet und erzogen werden? Was für einen Zweck hat denn das? Alle können wir ja doch nicht Oberbürgermeister oder ähnliches werden. Eine zu hohe Bildung macht die untere Volksklasse nur noch unzufriedener als sie schon ist.

Wer so sagt, hat gar keinen Begriff von der wahren Bildung. Sie besteht nicht in einer Menge angelernten, aufblähenden Schulwissens, nicht in einer in Staunen versetzenden Reihe von toten Wörtern, Namen und Zahlen, sondern in der Erhebung des inneren Menschen aus einem niederen Zustande auf einen höheren, edleren Standpunkt sowohl in intellektueller als sittlicher Beziehung. Die wahre Bildung, welche wir Volksschullehrer für unsern Beruf haben müssen und für unsere Schüler anstreben sollen, macht nicht unzufrieden; im Gegenteil wirkt sie beruhigend auf Geist und Gemüt und versöhnt mit allem Geschick, weil sie die Einsicht und Überzeugung schafft, daß nicht *das* den Wert des Menschen bedingt, *was* er ist, sondern *wie* er seine ihm im Organismus der Gesellschaft angewiesene Stellung ausfüllt. Wer also z. B. aus unserm Kreise, nachdem er seine Mittelschulprüfung, vielleicht auch seinen „Rektor" bestanden hat, das Bewußtsein mit sich herum tragen würde, er müsse nun auch um jeden Preis eine höhere gesellschaftliche Stellung einnehmen, da er für die Arbeit und Stellung eines Klassenlehrers zu viel wisse, überhaupt viel zu gut sei, und wenn er nun sein Ziel, eine höhere Stellung zu erzwingen, nicht zu erreichen vermöchte, mit sich selbst und der Welt zerfallen würde, dem gebe ich die Versicherung, daß dieser Wurm im hohlen Zahn, den er sich erarbeitet hat, nichts weniger als Bildung ist, denn das wesentlichste und untrüglichste Merkmal derselben ist: Zufriedenheit mit sich selbst und seinem Geschick. Allerdings kristallisiert aus diesem Zustande der Seele neben andern Tugenden jenes edle Selbstbewußtsein, welches auch gesellschaftlich niedrig stehenden Personen die Kraft verleiht, im Kampfe für das Gute, Wahre und Schöne, ohne auf persönlichen Vorteil und Nachteil zu sehen, Stellung zu nehmen

und die Folgen nicht zu scheuen und zwar auch dann nicht, wenn die zu bekämpfenden Ideen von gesellschaftlich höher und hochstehenden Personen vertreten werden. Wer dann ein solches Handeln auf Unzufriedenheit meint zurückführen zu müssen, beweist damit, daß er entweder ein Unwissender oder ein Übelwollender ist. Gerade die wahre Bildung ist das einzige Mittel gegen alles Strebertum, gegen alle Unzufriedenheit. — Es hat also doch seinen Zweck, wenn der Volksschullehrer, auch der gesellschaftlich niedrigste, mit einer hohen Bildung ausgerüstet in sein nicht leichtes Amt eintritt. —

Doch, wie heißt noch der Obersatz aus dem obigen Einwurfe? Er heißt: Die Vorbildung, welche einer im Dienste des Staates zu verwendenden Kraft gewährt werden muß, richtet sich nach der gesellschaftlichen Stellung derjenigen Personen, in deren Dienst diese Kraft Verwendung finden soll. Nach diesem Obersatze müßte es nun z. B. so viele verschiedene Klassen von Predigern, Ärzten und Richtern geben, als es Gesellschaftsklassen giebt. Es müßte geben: Fabrikarbeiterprediger, Bauernprediger, Bürgerprediger, Prediger für den Adel, Prediger für Fürsten und Könige ꝛc.; ferner Fabrikarbeiterrichter, Bauernrichter, Bürgerrichter ꝛc.; ferner: Fabrikarbeiterärzte, Bauernärzte ꝛc. ꝛc., jede Art einer bestimmten Berufsklasse entsprechend mit einer besonderen Vorbildung ausgerüstet. — So etwas wird jeder einfach lächerlich finden. Warum findet man es nicht lächerlich in bezug auf den Lehrerstand?

Ist denn nun überhaupt noch ein Einwurf möglich? — Nein, es sei denn, daß man sagte: Wir wollen euch diese Bildung überhaupt nicht gewähren, weil wir sie als ein Sonderrecht bevorzugter Volksklassen und Stände betrachten. Einem solchen Obersatze gegenüber müßten wir allerdings schweigen, weil derselbe zu der Logik gehört, welche der Sklavenhalter seinem Sklaven und der großrussische Magnat mit der Knute in der Hand seinen Untergebenen gegenüber anwendet.

Es muß also in betreff unserer Forderung bei dem erst ausgesprochenen Satze sein Bewenden haben:

Der Volksschullehrerstand *darf* nicht nur, nein, er *muß im Interesse des Staates* aus dem Begriffe der Volksschule heraus und auf grund der sittlichen Idee des Rechtes und der Billigkeit fordern, daß er eine allgemeine Bildung erhalte, wie sie den der Idee nach nicht höheren Ständen der Prediger, Juristen und Mediziner gewährt wird; er ist aus obigen inneren Gründen unbedingt berechtigt eine Gymnasial- bezw. Realschulbildung zu fordern. —

Zur näheren Bestimmung dieser Forderung sei noch hinzugefügt, daß wir uns hier ganz des Urteils darüber enthalten, ob die Kenntnis fremder Sprachen zur allgemeinen Bildung überhaupt erforderlich sei oder nicht. Diese Frage läßt sich nur vom absoluten Bildungsbegriff aus beantworten. Wir sagen hier nur soviel: *Rechnet man diesen Wissenszweig für andere Berufsarten zum Begriffe der allgemeinen Bildung, so gehört er auch für uns dazu, läßt man denselben bei allen Ständen fallen, so mag er auch bei uns*

uns, nämlich die Andacht; wir lernten ein Kernlied nach dem andern, einen Kernspruch nach dem andern, aber für unser Gemüt waren sie das, was verschluckte Kirschkerne für den Magen sind; wir mußten eine biblische Geschichte nach der andern auswendig lernen und lernten so lange, bis es uns erging wie den Kindern Israel in der Wüste mit dem Manna; uns wurde viel von Frömmigkeit gepredigt, aber dabei vergaß man, daß diese hohe Tugend nur da haust, wo man auch zugleich ihre drei unzertrennlichen Freundinnen Frische, Fröhlichkeit und Freiheit beherbergt. So entfloh sie aus unserer Mitte, und an ihre Stelle traten zwei widerwärtige Gestalten, die eine heißt Frömmelei und die andere Spötterei. — Aber einen unvergleichlichen Schatz haben mir meine Präparandenlehrjahre doch eingetragen — ich wäre ungerecht, wenn ich es verschwiege — das ist mein goldener Haß gegen alle Wortpaukerei und Muckerei, und dieser Schatz wird mir bleiben, so lange ich lebe. — Gewiß, ich gestehe gerne zu, daß es unterdeß schon anders geworden ist, allein wir dürfen, ohne Widerspruch zu erheben, es selbst nicht einmal dulden, wenn man unseren Standesnachkommen auch nur etwas entfernt Ähnliches bieten wollte. Das aber werden Sie doch gewiß alle erfahren haben, meine Herren, daß das Präparandum für unsern Geist eine nur sehr enge Zelle war. Oder wie kommt es denn, daß in unserm Stande sich noch reife Männer mit dem Einpauken von Vokabeln abplagen, als wären sie Schulbuben? Sieht man das auch in anderen Berufszweigen?! Gewiß, es ist ein herrliches Zeugnis für den Volksschullehrerstand, daß seine Glieder sich nicht schämen, sich wie Schüler hinter die Schulbänke zu setzen, um das wenn möglich noch nachzuholen, was man ihnen in der Jugend vom Munde abkargte. Aber normal ist das nicht! Die Kraft des Mannes gehört voll und ganz dem Berufe, und sein Studium darf sich nur unmittelbar auf den Beruf beziehen. Für den Aufbau der Vorstufen des Wissens ist die Jugend da. So ist es auch eine unbedingte Konsequenz, daß, wenn dem Volksschullehrer Prüfungen in fremden Sprachen gestattet sind, ihm die Grundlagen dieser Wissensfächer auch von vorne herein bis zu einer gewissen Höhe gewährt werden müssen. Geschieht denn das in den Präparandenanstalten? Und wenn, geschieht es denn da in genügender Weise? Der I. Plötz allein nützt nichts. — So stehen also die Präparandenanstalten im Widerspruch zu den höchsten Schulverordnungen des preußischen Staates. Man sieht daran deutlich, wie diese Anstalten bereits von der mächtig vorwärts dringenden Bildungsidee überholt sind und somit als nicht mehr zeitgemäß in die geschichtliche Rumpelkammer verwiesen, wenigstens auf den Aussterbeetat gesetzt werden müssen. - Dies nur von der engen Zelle. — Aber auch vom Bienenbrot weiß ich noch ein Liedlein zu singen.

Fragen wir uns zunächst: Was ist denn echte Geistesnahrung? Darauf giebt es nur eine Antwort: Sachvorstellungen und abermals Sachvorstellungen, gewonnen auf dem Wege der Anschauung und verdichtet auf dem Wege der Vergleichung zu klaren und deutlichen Begriffen. Alles Andere ist Ballast; es ist die Erde, aus welcher man

Einjährigfreiwilligendienst „schwarz auf weiß besitzt und getrost nach Hause trägt", der ist gebildet, alle anderen nicht; damit basta! —

Nun, meine Herren, daß solche Zustände im Interesse unseres hohen Berufes und unseres Standes anders werden müssen, ist doch wohl klar. Wir haben es nachgerade satt, uns von solchen Leuten, die sich nicht einmal klar gemacht haben, was Bildung ist, als Halbgebildete bezeichnen zu lassen.

Und wenn diese Forderung nach einer angemessenen Bildung für uns persönlich auch ohne Nutzen ist — mit uns ist es nun doch einmal zu spät —, so müssen wir dieselbe dennoch mit aller Kraft aufrecht erhalten für die, welche einmal an unsere Stelle treten, wenn wir nicht mehr sind, gleichgültig, ob man uns für anmaßend und unzufrieden hält oder nicht. Die Geschichte hat gezeigt, daß die höchsten Ideen am meisten befeindet wurden, und daß das Urteil sich mit dem Erfolge ändert. Wer bei gerechter Sache den Erfolg für sich hat, hat auch das Urteil für sich. Daß unsere Sache gerecht ist, wissen wir.

Darum: lassen wir nicht ab, mit allen sittlichen Mitteln für dieselbe zu wirken, ein jeder nach seinem Teil, so kann uns für ferne Zeiten der Erfolg und die Zustimmung der Nation nicht fehlen. —

Ich komme jetzt zum zweiten Teile meines Vortrages, zur Bestimmung des Maßes der Bildung, welche im Durchschnitt die Präparandenanstalten gewähren.

Dieser Teil der Untersuchung muß, wenn wir unser Ziel nicht verfehlen wollen, in der Art durchgeführt werden, daß wir als Ergebnis derselben eine Größe erhalten, welche sich gegen die im ersten Teile gefundene abschätzen läßt. Diese Bedingung nun macht unsere Aufgabe für diesen Teil der Untersuchung äußerst einfach. Wir kennen aus der allgemeinen Größenlehre ja alle den Satz, daß sich nur Gleiches mit Gleichem messen läßt, also die Linie nur mit der Linie, die Fläche nur mit der Fläche, der Körper nur mit dem Körper, die Schwere nur mit der Schwere, die Kraft nur mit der Kraft u. s. f. So auch hier. Da wir im ersten Teil der Untersuchung die Beschaffenheit der Bildung völlig unbestimmt lassen und uns einfach mit der Feststellung der zu lernenden Stoffmenge begnügen mußten — es war das Pensum unserer Gymnasien bezw. Realschulen —, so sind wir, um einen regelrechten Schluß herbeizuführen, auch für den zweiten Teil gezwungen, auf die Beantwortung der Frage nach der Beschaffenheit der in den Präparandenanstalten erzielten Bildung vollständig zu verzichten, wenigstens dieselbe in Beziehung auf den von uns zu ziehenden Schluß einstweilen zurückzudrängen Die Frage lautet hier einfach so: Entspricht der Unterrichtsstoff einer Präparandenanstalt in allen Stücken dem Unterrichtsstoff eines Gymnasiums bezw. einer Realschule? — Da auf diese Frage ein unbedingtes Nein erfolgt, so muß auch unsererseits die Frage, ob die Vorbildung der Volksschullehrer auf Präparandenanstalten im Interesse

der Volksschule und des Lehrerstandes liege, mit einem ebenso unbedingten Nein beantwortet werden.

Das ist ein so bündiger Schluß, wie er regelrechter nicht gezogen werden kann, so daß jetzt jeder befriedigt sein müßte.

Und doch wird das, wenn ich nach meinen Gefühlen schließen darf, bei Ihnen, meine Herren, nicht der Fall sein. Woran liegt das? — Ich denke, Sie stimmen mir alle bei, wenn ich den Grund dafür in folgendem finde: Wir haben in diesen Schulmeisterpressen soviel Marter ausgestanden, daß man mit Macht das Bedürfnis fühlt, sich einmal frei und offen über die uns angethane Unbill zu äußern. Gesteht doch der Staat dem volljährig gewordenen Mündel die Berechtigung zu, seinen Vormund, der nur sein materielles Erbe verwaltet hat, zur Verantwortung zu ziehen — jedes Mündel stellt seinem Vormund bekanntlich eine Liberation aus —, warum sollte es uns nicht gestattet sein, Klage zu erheben, daß man mit unserm geistigen Kapital schlecht gewirtschaftet hat? Wenn ich an die Jahre meiner Präparandenzeit zurückdenke mit ihrer kümmerlichen geistigen Nahrung, so fällt mir immer die Ernährung und Entwickelung der Arbeitsbiene ein. Das Ei wird gleich in eine Zelle hineingelegt, die so eng ist, daß sich eben nur ein ganz gewöhnlicher Arbeiter zu entwickeln vermag. Und dann eine Speise, ein aus trockenem Blütenstaub, Speichel und ein wenig Honig zusammengekauter Brei, den man besser Bienennot als Bienenbrot nennen könnte. Ist das nicht ganz das Bild unserer Präparandenbildung?! Da paßt alles: die Zelle, der trockene Brei und die Arbeitergestalt, die wir auch jetzt noch nicht los zu werden vermögen. Oder wäre das etwa anders? Da wird so ein vierzehnjähriger Bursche hineingezwängt in eine auf einen ganz bestimmten Beruf zugeschnittene Anstalt. Seinem ihm eigentümlichen Triebe darf er nicht folgen, weil ihm dafür kein Spielraum gelassen ist. Da heißt's wie im Erlkönig: Und kommst du nicht willig, so brauch ich Gewalt. Er muß zu dem ihm gesteckten Loch hinaus, ob er dazu die Befähigung hat oder nicht, ist gleichgültig. Freilich wollen die „Schulmeisterbildner" das nicht zugestehen, besonders in der Zeit, wenn es sich um neue Aufnahmen in ihre Anstalten handelt. Sie sprechen da von Jünglingen, die für den Lehrerberuf „sehr geeignet und begeistert" seien. Das stellt sich aber doch immer erst heraus, wenn man Jahre lang im Amte gestanden hat. Oder könnte man für etwas begeistert sein, was man nicht kennt und seine Befähigung für einen Beruf zeigen, ehe man in demselben thätig gewesen ist? Mir scheint so etwas unmöglich zu sein. Vielleicht wollen es die Präparandenbildner von den Müttern der betreffenden „begeisterten und geeigneten" Jünglinge von 14 Jahren — denn älter dürfen diese doch nicht sein — haben. Ob das nun für die Beantwortung dieser Frage eine zuverlässige Quelle ist, ist doch wohl mehr als fraglich. Nein, wie die Präparanden in den meisten Fällen gemacht werden, das wissen wir besser. Es gehört dazu auf der einen Seite die Not, Liebe und ein wenig Eitelkeit der Eltern, und auf der andern Seite eine nach allen Regeln der Kunst arbeitende Schul-

meisterpresse. Da rückt in einer armen, mit Kindern reich gesegneten Familie der Tag heran, daß wieder einer der vielen Knaben die Volksschule verläßt, und mit besorgtem Herzen stehen die Alten vor der schwierigen Frage: Was nun aus dem Jungen machen? Geld für die Gründung eines selbständigen Geschäftes können wir ihm nicht mitgeben. Ob er es aus eigener Kraft zur Selbständigkeit bringt, ist zum mindesten fraglich. Und ewig Fabrikarbeiter oder gar gewöhnlicher Arbeiter sein, nein, dafür ist uns der Junge doch zu gut, und dafür hat er in der Schule auch zuviel gelernt! In der Schule gelernt! — — O, das wäre vielleicht noch ein Plan! Ja, wenn der Junge so ein „Herr Lehrer" werden könnte! Das wäre schon beinahe so, als wenn er ein Herr Pastor würde. Freilich, besser wäre besser, denn ein Herr Pastor ist doch noch ganz etwas anderes! Wenn wir so — — — doch nein, das geht nicht! — Erstens das viele Geld — — und dann auch die vielen Kinder! — — Aber ein Lehrer sein, ist doch auch schon 'was. Und was für bequeme Tage hat er da nicht: braucht nur die Kinder ein bischen schreiben und lesen zu lehren, hat all die schönen Ferien, jeden Mittwoch- und Samstagnachmittag einen ganzen halben Tag frei, kann alle Werktage, wenn wir arbeiten müssen, spazieren gehen und braucht nicht einmal Soldat zu werden, denn über die zehn Wochen kommt er wohl hinweg.

So reden sich die liebenden Herzen in helle, lichte Begeisterung hinein. Wer wollte es ihnen wohl verdenken, sie bauen ja am Neste ihres Kindes. —

Der Junge wird gerufen. Man zeigt ihm an dem Rosenstock des Gewerbestandes nur die Dornen — die kennt man ja aus eigener Erfahrung — und an dem Rosenstrauch des Lehrerstandes, den man nicht kennt, eitel Blüten und schwellende Knospen und vergißt dabei, daß keine Rose ohne Dornen ist, und daß ein jeder Stand wohl seinen Frieden aber auch seine Last hat. — So sagt der gute Junge ja, weil's die Eltern so wünschen, die Mutter wendet sich an den Herrn Pastor, der ja in den meisten Fällen Lokalschulinspektor ist. Sie erzählt von der Begeisterung ihres Kindes für den Lehrerberuf und wie der Junge durchaus nichts Anderes werden wolle, und der Herr Lehrer ihn ja auch immer gelobt habe, und wäre auch zwei Jahre lang der „Oberste" gewesen und sie möchten's doch alle so gerne, daß der Junge zu seinem Ziele käme u. s. w. u. s. w. — Aber sie wären nur gar zu arm und hätten all die vielen lieben Kinder, ob der Herr Pastor nicht dafür sorgen wolle, daß der Junge eine Freistelle in der Präparandenanstalt des Herrn so und so bekomme, dann würden sie es mit Gottes Hülfe wohl ermöglichen, daß — — — und so geht es auf dieser Bahn fort ohne Ende. Und der Junge, der so mit allen möglichen Raupennestern im Hirn eines guten Tages seinen Einzug hält in seine Präparandenzelle — das ist der für den Lehrerberuf „geeignete und begeisterte Jüngling". —

Soll ich nun aus meinem Leben weiter berichten? Wir wurden von einer Andacht in die andere getrieben, aber das beste daran fehlte

uns, nämlich die Andacht; wir lernten ein Kernlied nach dem andern, einen Kernspruch nach dem andern, aber für unser Gemüt waren sie das, was verschluckte Kirschkerne für den Magen sind; wir mußten eine biblische Geschichte nach der andern auswendig lernen und lernten so lange, bis es uns erging wie den Kindern Israel in der Wüste mit dem Manna; uns wurde viel von Frömmigkeit gepredigt, aber dabei vergaß man, daß diese hohe Tugend nur da haust, wo man auch zugleich ihre drei unzertrennlichen Freundinnen Frische, Fröhlichkeit und Freiheit beherbergt. So entfloh sie aus unserer Mitte, und an ihre Stelle traten zwei widerwärtige Gestalten, die eine heißt Frömmelei und die andere Spötterei. — Aber einen unvergleichlichen Schatz haben mir meine Präparandenlehrjahre doch eingetragen — ich wäre ungerecht, wenn ich es verschwiege — das ist mein goldener Haß gegen alle Wortpaukerei und Muckerei, und dieser Schatz wird mir bleiben, so lange ich lebe. — Gewiß, ich gestehe gerne zu, daß es unterdeß schon anders geworden ist, allein wir dürfen, ohne Widerspruch zu erheben, es selbst nicht einmal dulden, wenn man unseren Standesnachkommen auch nur etwas entfernt Ähnliches bieten wollte. Das aber werden Sie doch gewiß alle erfahren haben, meine Herren, daß das Präparandum für unsern Geist eine nur sehr enge Zelle war. Oder wie kommt es denn, daß in unserm Stande sich noch reife Männer mit dem Einpauken von Vokabeln abplagen, als wären sie Schulbuben? Sieht man das auch in anderen Berufszweigen?! Gewiß, es ist ein herrliches Zeugnis für den Volksschullehrerstand, daß seine Glieder sich nicht schämen, sich wie Schüler hinter die Schulbänke zu setzen, um das wenn möglich noch nachzuholen, was man ihnen in der Jugend vom Munde abkargte. Aber normal ist das nicht! Die Kraft des Mannes gehört voll und ganz dem Berufe, und sein Studium darf sich nur unmittelbar auf den Beruf beziehen. Für den Aufbau der Vorstufen des Wissens ist die Jugend da. So ist es auch eine unbedingte Konsequenz, daß, wenn dem Volksschullehrer Prüfungen in fremden Sprachen gestattet sind, ihm die Grundlagen dieser Wissensfächer auch von vorne herein bis zu einer gewissen Höhe gewährt werden müssen. Geschieht denn das in den Präparandenanstalten? Und wenn, geschieht es denn da in genügender Weise? Der I. Plötz allein nützt nichts. — So stehen also die Präparandenanstalten im Widerspruch zu den höchsten Schulverordnungen des preußischen Staates. Man sieht daran deutlich, wie diese Anstalten bereits von der mächtig vorwärts dringenden Bildungsidee überholt sind und somit als nicht mehr zeitgemäß in die geschichtliche Rumpelkammer verwiesen, wenigstens auf den Aussterbeetat gesetzt werden müssen. — Dies nur von der engen Zelle. — Aber auch vom Bienenbrot weiß ich noch ein Liedlein zu singen.

Fragen wir uns zunächst: Was ist denn echte Geistesnahrung? Darauf giebt es nur eine Antwort: Sachvorstellungen und abermals Sachvorstellungen, gewonnen auf dem Wege der Anschau und verdichtet auf dem Wege der Vergleichung zu klaren und de Begriffen. Alles Andere ist Ballast; es ist die Erde, aus welch

dem Geiste seinen Grabhügel aufschaufelt. — Und nun die geistige Nahrung in den Präparandenanstalten, besonders denjenigen privaten Gepräges, den sogenannten Schulmeisterpressen! Wie sind sie mit Anschauungsmitteln ausgestattet? Ein Vergleich mit den Gymnasien und Realschulen läßt unzweifelhaft erkennen, daß sie wahre Urbilder der Armseligkeit sind. Da bleiben „Worte, Worte, nichts als Worte" im großen und ganzen die ausschließliche Tageskost der bedauernswerten „begeisterten Jünglinge". Träber hat und bietet man dar, wo man Trauben geben sollte.

So drangen von jeher anstatt der alle Nährkraft enthaltenden Sachvorstellungen die Vorstellungen von toten Zeichen in unser Hirn ein und verschütteten den Geist dermaßen, daß ich für meine Person jahrelang gebraucht habe, um mich aus diesem Grabe wieder heraus zu arbeiten.

Ich komme jetzt zu der uns noch anklebenden Arbeitergestalt. Sie bezweifeln es vielleicht?! Nun, Sie werden mir bald voll und ganz beistimmen, wenn ich Ihnen erst gesagt habe, was ich unter dieser Gestalt verstehe. Das verstehe ich darunter, daß wir, die wir in den engen Zellen einer Präparandenanstalt mit Bienenbrot aufgezogen sind, nicht für befähigt gehalten werden, in unsern eigensten Angelegenheiten ein Wort mitzusprechen. Wir sind eben nur Arbeiter, am Regieren nehmen wir keinen Teil. Dazu haben wir „natürliche Autoritäten", die allerdings auch, wenigstens der Regel nach, in den Königinnenzellen der Gymnasien aufgezogen sind und deshalb a priori die Befähigung besitzen, sich neben ihren Berufsarbeiten im Interesse des armen, unmündigen Volksschulmeisters mit den „höheren Gesichtspunkten" seines Berufes zu beschäftigen. Ich frage: Wo findet man so etwas bei einem andern Stande, daß demselben als technische Obere Leute aus einem fremden Berufskreise vorgeordnet würden? Es ist nirgends der Fall, außer beim Stande der Volksschullehrer! — Aber wie ist denn das möglich! Wie ist es nur zu begreifen, daß man diese Abnormität nicht längst beseitigt hat?

Wer die Sprache der Geschichte der Menschheit versteht, für den ist das allerdings nicht schwer zu begreifen. Aus dem Gewoge des Völkergetriebes bleibt bei genügender allseitiger Abstraktion nur *eins* als wesentlich übrig: es sind die Ideen, die auf der Existenzlinie der Menschheit auftauchen, eine Zeitlang herrschen, dann von neuen, zeitgemäßeren Ideen bekämpft werden und endlich im Kampfe ums Dasein nach mehrfachem Hin- und Herschwanken überwunden werden. So liegt die Sache auch in unserm Falle. Die Volksschule und der Volksschullehrerstand sind von diesem allgemeinen und höchsten Gesichtspunkte aus nichts weiter als der Ausdruck einer neuen Idee, die in jugendlicher Kraft, gestützt auf das höchste Grundgesetz, *Existenzerhaltung des Ganzen*, den Kampf gegen eine ältere Idee aufnimmt, die ihrerseits das sogenannte *historische Recht* für sich hat. Es zeigt sich hier im Einzelfalle, was Goethe allgemein in so unübertrefflicher Weise zum Ausdruck bringt:

Es erben sich Gesetz und Rechte
Wie eine ew'ge Krankheit fort;
Sie schleppen vom Geschlecht sich zum Geschlechte
Und rücken sacht von Ort zu Ort.
Vernunft wird Unsinn, Wohlthat Plage;
Weh dir, daß du ein Enkel bist!
Vom Rechte, das mit uns geboren ist,
Von dem ist leider nie die Frage.

(Faust, Teil I.)

Daß die alte Idee sich wehrt, wer könnte dies etwa nicht verstehen? Das Verteidigungsrecht muß derselben ohne Frage zugestanden werden, denn wie könnte sich sonst zeigen, was echt ist? Nur was sich im Kampfe ums Dasein bewährt, ist gut, alles Übrige hat keine Berechtigung zu sein. — Um einige Beispiele zu geben für das Zutreffen dieser Aufstellungen erinnere ich nur an den Kampf der Idee des Christentums gegen die des Juden- und Heidentums, an den Kampf der Idee der Reformation gegen die der alten Kirche, an den Kampf der Idee der konstitutionellen Staatsform gegen die der feudalen. Diese Beispiele mögen genügen. — Wer sich auf die Höhe dieses Begriffes stellt, der wird es ohne weiteres verstehen, daß ein solcher Kampf der Ideen ein Kampf auf Jahrhunderte sein muß, an dem jede einzelne Person nur einen geringen Anteil nimmt. Aber auch das zeigt sich von dieser Höhe aus unzweifelhaft allen Blicken, daß die Regierung des Staates nicht unbedingt der neuen Idee das Wort reden kann. Sie steht ihrem Begriffe nach über den Parteien und nimmt dem Kampfe der Ideen gegenüber eine mehr abwartende Stellung ein, um darüber zu wachen, daß die für das Staatswohl erforderlichen Grenzen eingehalten werden und um endlich aus dem Ausgange des Kampfes einen Schluß auf die Echtheit der einen oder der andern Idee zu ziehen und diejenige zum Gesetze zu erheben, welche im Kampfe um das Dasein der Gesamtheit den Sieg behält. So wird es erklärlich und erscheint es gerecht, daß eine jede Regierung zunächst die alte Idee den Angriffen einer neuen gegenüber in Schutz nimmt. Sie ist solange dazu verpflichtet, bis es der letzteren gelingt, ihren Wert der älteren gegenüber nachzuweisen. Im Gewoge des Kampfes sieht man gewöhnlich nicht so klar. Die Parteigänger neuer Ideen stellen in der Blindheit der augenblicklichen Erregung die Sache meistens so dar, als ob die Regierung als solche eine Feindin des wahren Fortschrittes wäre. Das ist, wenn man nur auf den Begriff Regierung und nicht auf einzelne Personen sieht, der reine Unverstand. Jeder Regierung muß ihrem Begriffe nach auch stets die Idee, welche das Wohl des Ganzen am meisten fördert, am willkommensten sein. Denn: ist jedes Volk ein gesellschaftlicher Organismus, der sich nach ganz bestimmten unabänderlichen Gesetzen entwickelt, so besteht die Klugheit und Kraft jeder Staatsregierung in der richtigen Erfassung und Beachtung dieser Naturgesetze. Herrschen heißt in erster Linie gehorchen, und andauernder Ungehorsam gegen diese Gesetze muß unbedingt zum Rückgang bezw. Untergang des Staates führen, wie das die

Geschichte der Revolutionen hinlänglich beweist. Auf diesem Gebiete ist der Hauptfaktor zu suchen, der Preußen groß gemacht hat. Preußens Fürsten haben mit wenigen Ausnahmen es verstanden, sich stets im rechten Augenblick zu Anwälten der das Wohl des gesamten deutschen Volkes bedingenden Ideen zu machen. Mit Leopold von Ranke zu sprechen: „Einen besseren Bund konnte der preußische Staat nicht schließen, als mit dem auf richtigem Wege sich fortentwickelnden Geiste der deutschen Nation."

Auf dieser Thatsache beruht die Hoffnung des preußischen Volksschullehrerstandes. Er darf darauf rechnen, daß dem Führer-Staate der Nation, Preußen, jener gesunde Instinkt, welcher ihn trieb, stets im rechten Augenblicke sich der aus dem Lebensbedürfnis des Volkes hervorgegangenen leitenden Ideen zu bemächtigen, um sich auf ihren Flügeln zu weiterer Größe aufzuschwingen, nicht verloren gegangen ist.

Dann, wenn diese Annahme zutrifft, hat die Schule in Preußen noch eine große Zukunft, denn die Bildungsidee ist, nachdem sie sich nunmehr auch der im Wettbewerb um die geistige Führerschaft ringenden Völker bemächtigt hat, unbestreitbar in den Mittelpunkt der gesamten geistigen Bewegung getreten. Wer die Jugend hat, der hat die Zukunft, nicht aber — wie das alte Schlagwort es falsch ausdrückt — wer die Schule hat. In dieser Gestalt ist der alte Spruch unlogisch und darum unwahr. Wer diesen Ausspruch in seiner ursprünglichen Form anwendet, verwechselt damit die Begriffe Jugend und Schule, die sich durchaus nicht decken. Erst dann, wenn die Schule die Jugend hat, d. h. wenn die Schule die Jugend in der Tiefe ihrer Seele zu erfassen und harmonisch zu entwickeln vermag, erst dann ist auch das Wort richtig: Wer die Schule hat, der hat die Zukunft. Daß diese Meisterarbeit jedoch in der heutigen Schule unter dem geistigen und materiellen Drucke widriger Verhältnisse, unter den zusammenhangslosen, störenden Eingriffen innerlich unbefugter Leiter, sowie der ziellosen, handwerksmäßigen Pfuscherei einer nicht geringen Anzahl im inneren Dienste beschäftigter Arbeiter noch wenig möglich ist, liegt so offensichtig zu Tage, daß es nicht einmal gesagt zu werden braucht. So, wie die Sachen jetzt liegen, hat also der Staat die Zukunft nicht hinreichend in der Hand, weil das Werkzeug, mit welchem er die Jugend — d. i. die heranwachsende Zukunft — fassen will, der Vervollkommnuug noch bedürftig ist. Erst wenn dieses Werkzeug in stand gesetzt ist, kann mit Erfolg weiter gearbeitet werden. Es schlummern noch unermeßliche Kräfte in der Seele unseres Volkes. Sie in naturgemäßer Weise zu entwickeln und sie in das sichere Strombett der Sitte zu leiten, das ist in kurzen Worten die hohe Aufgabe der deutschen Zukunftsschule. Indem die Schule unser Volk sittlich frei macht, wird sie das äußere Gesetz: „du mußt gehorsam sein" in das innere: „ich will gehorsam sein" umwandeln und damit dem Staate einen geradezu unberechenbaren Zuwachs an Kraft zuführen; denn ein dummer Unterthan ist eine Null, ein unsittlicher ein minus im Kapital der Existenzfähigkeit eines Volkes. Stets war der Zusammenbruch eines

Staates die Folge des sittlichen Bankerotts der Gesellschaft. — Das sollen Leiter eines Staates bedenken und es ihre erste Sorge sein lassen, ihre Völker sittlich frei zu machen, um sich auf diese Weise nicht blos steuer- und wehrfähige, sondern auch steuer- und wehrwillige Unterthanen zu schaffen. Auf diesem Gebiete sind noch mehr als zehn Oderbrüche urbar zu machen, oder mit Friedrich d. Großen zu reden, „Provinzen ohne Blut zu gewinnen"; auf diesem Felde ist ein bei weitem größerer unblutiger Sieg zu erkämpfen als der dem „berühmten preußischen Schulmeister" irrtümlich zugeschriebene blutige von Sadowa. Das Sadowa des preußischen Volksschulmeisters liegt in der Zukunft; diese Geistesschlacht aber wird nur geschlagen werden können auf dem Felde der

freien allgemeinen deutschen Volksschule.

Daß unser Staat die heutige Schule auf der Bahn ruhiger, naturgemäßer Entwickelung in die „freie allgemeine deutsche Volksschule" umwandelt, liegt nur in seinem eigenen Interesse. An der Erfassung und Durchführung der Idee der „freien allgemeinen deutschen Volksschule", d. i. der sittlichen Durchbildung des gesamten Volkes in allen seinen Schichten, der hohen sowohl als der niedern, muß es sich zeigen, ob unser Staat auf die Dauer fähig sein wird, die geistige Führerschaft der Völker zu übernehmen zum Heile der Menschheit, oder ob er diese Weltaufgabe an einen berufeneren Mitbewerber abtreten muß. Denn Bajonette und gezogene Kanonen allein schützen keinen Staat vor dem Untergange. Ein unsittliches Volk unter Waffen ist wie ein altes Wrack mit einem Tausendpfünder an Bord. Beim ersten Schuß werden seine Planken sich lösen, in einen Trümmerhaufen zusammenstürzen und in dem Strom der Völkerbewegung nach und nach untergehen: das ist die eindringliche Predigt der alten Geschichte.

Nicht Roß und Reisige
Sichern die steile Höh,
Wo Fürsten stehn.
Liebe des Vaterlands,
Liebe des freien Manns
Gründen den Herrscherthron
Wie Fels im Meer.

Ist das Phrase — oder ist das Wahrheit?! — Ist es Phrase, nun so wollen wir dieses Blatt zerreißen und die geringe und kostbare Zeit unseres Lebens mit nützlicheren Sachen zubringen, als mit dem Herleiern schönklingender und hohler Redensarten; ist es aber Wahrheit, dann wollen wir uns auch mit der That dazu bekennen, wie es Männern geziemt, die zum Dienst am Höchsten, was die Menschheit kennt, berufen sind, zum Dienste am Tempel der Volksveredelung, dem idealen Bau, über dessen Pforten, wenn er einst in vollendeter Pracht dasteht, diese Worte hoch ragen werden:

Brav — klug — stark!

Das erstrebt aus der Tiefe seines Wesens heraus unser deutsches Volk; das erstrebten von jeher unsere edlen Hohenzollernfürsten; das erstrebt als höchstes Ziel der Stand der Volksschullehrer. —

Mit dem Blick auf dieses Ziel gerichtet lassen sie uns ein jeder an seinem Teil und nach seinem Vermögen bauen helfen an dem neuesten Ehrentempel der deutschen Nation, in der einen Hand zu emsiger Arbeit die Maurerkelle und in der andern zu Schutz und Trutz das Schwert, bis Stein auf Stein gefügt ist und dieses herrliche Bauwerk vollendet dasteht zum Ruhme der Nation und zum Segen der Menschheit.

Aber noch ist viel zu thun, eben sowohl innen als außen. Noch ist uns und unserer Wissenschaft kein Lehrstuhl eingeräumt auf irgend einer Universität des Landes; noch hat unser Stand kein Recht auf die Vertretung seiner Interessen durch Standesgenossen, die auch wissen, wo uns der Schuh drückt und mit uns Leid und Freud fühlen und teilen, ja noch rechnet man uns nicht einmal zu den Gebildeten der Nation. Sie sehen also, es giebt noch viel zu schaffen, und da rate ich Ihnen, nicht lange zu zögern, sondern wo sich etwas zeigt, was sich mit den höchsten Interessen unseres Berufes nicht verträgt, darauf los zu gehen, wie Zieten aus dem Busch. —

Vor allem aber gilt es einen Sturmlauf zu unternehmen gegen die „Schulmeisterpressen", die Privat-Präparandenanstalten, weil sie von der Idee lange überholt sind und unsern höchsten Interessen entgegen stehen. Diese Anstalten müssen zuerst fallen, denn sie sind der eigentliche Grund aller gesellschaftlichen Mißstände des Volksschullehrerstandes. Es liegt auf der Hand, daß, falls unsere jungen Lehrerrekruten mit einer entsprechenden Gymnasial- oder Realschulbildung in unsere Fachschulen und später in den Beruf eintreten, die Bildungsfrage schon mit einem Schlage beseitigt sein muß. Wie das durchführbar ist, allen diese Bildung zu gewähren, ist nicht unsere Sache. Ist nur die Idee richtig, so liegt die Hergabe der Mittel zu der Gestaltung derselben im Interesse des Staates. Das beweist die gesamte Entwickelung des Staatswesens überhaupt, ganz besonders aber die des letzten Jahrhunderts.

Daß wir mit solcher Forderung vor der Hand noch auf Widerspruch stoßen und keine sichtbaren Erfolge erzielen werden, ist mehr als wahrscheinlich, darf uns jedoch in keiner Weise beirren; denn daß wir gehört werden, ist weder unsere Sache noch unsere Ehre. Die unsere aber ist es, daß wir das, was wir als gut und wahr erkannt haben, auch aussprechen und uns durch nichts bewegen lassen, von diesem echt deutschen Weg der Wahrheit auch nur um Fingersbreite abzuweichen.

Wenn wir es uns noch einmal vergegenwärtigen, was wir damit bezwecken, so ist es dieses:

Wir wollen den Bau der gekennzeichneten geistigen Zwingburgen für unsere Standesnachkommen verhindern. Wir verlangen für den Geist unserer Standeskinder eben solche freie Luft und gesunde Nahrung wie alle übrigen Stände für die ihrigen und finden für dieses unser Vorhaben sicherlich die Zustimmung aller edlen Geister nicht nur unserer

Nation, sondern der Menschheit. Nehmen Sie hier eine für viele! Es ist das Wort Goethes:

Ein edler Mensch kann einem engen Kreise
Nicht seine Bildung danken.
Vaterland und Welt muß auf ihn wirken.
Ruhm und Tadel muß er ertragen lernen;
Sich und andere wird er gezwungen recht zu kennen.
Ihn wiegt nicht die Einsamkeit mehr schmeichelnd ein. —

Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt. —

# II.

## Liegt die Errichtung von Privat-Präparandenanstalten im Interesse unseres Berufs und Standes?*)

Von

**J. Langermann,**

Volksschullehrer in Barmen.

Diese Frage läßt sich so ohne weiteres nicht beantworten. Die Antwort wird sich erst mit genügender Sicherheit geben lassen nach der Klarlegung und Aufeinanderbeziehung von verschiedenen Seitenfragen.

Suchen wir diese auf.

1. Jeder Stand entspricht einem ganz bestimmten Bedürfnis der Gesamtheit und ist dasjenige Organ, durch welches die Gesamtheit die Befriedigung des bezüglichen Bedürfnisses herbeiführt.

2. Die Wertschätzung oder gesellschaftliche Stellung eines Standes hängt ab:

a) von der Wichtigkeit des Bedürfnisses, welches die Bildung des Standes veranlaßte,

b) von der Stärke des Gefühles, durch welches zur Zeit die Wichtigkeit des betreffenden Bedürfnisses von der Gesamtheit erfaßt wird und

c) von dem Wert der Arbeitsleistung, die von jedem einzelnen Gliede des betreffenden Standes gefordert wird. Der Wert einer solchen Leistung wird bestimmt durch die Höhe der Sittlichkeit und Intelligenz, welche für die Verrichtung einer Arbeit nötig ist.

Punkt a verbunden mit c geben uns einen Maßstab für die Messung der unbedingten (begrifflichen) Höhe eines Standes,

Punkt b verbunden mit c dagegen für seine bedingte (ihm unter den jeweiligen Verhältnissen zugestandene) Höhe.

3. Die Geschichte lehrt, daß das Gefühl der Gesamtheit für irgend ein Bedürfnis nicht zu allen Zeiten in derselben Stärke vorhanden, sondern einem fortgesetzten Wechsel unterworfen ist. Die Geschichte lehrt ferner, daß mit dem Steigen oder Sinken dieses Gefühls auch derjenige Stand, dessen Zweck die Befriedigung dieses Bedürfnisses ist, in seiner

*) Gehalten im Mai 1889 im Barmer Lehrerverein.

gesellschaftlichen Stellung bezüglich steigt oder sinkt. Das andauernde Steigen eines Bedürfnisses nennen wir seine Entwickelung. Die Entwickelung eines gesellschaftlichen Bedürfnisses hat notwendig die Entwickelung des bezüglichen Standes im Gefolge. Das sind die allgemeinen Sätze, welche als Grundlage für die Beantwortung unserer Frage nötig sind.

Fassen wir dieselben zunächst in eine auf unsere Frage bezügliche Form, so lauten sie:

1[1]) Der Stand der Volksschullehrer entspricht dem allgemeinen Bildungsbedürfnis der Gesellschaft und ist das Organ, durch welches die Befriedigung dieses Bedürfnisses herbeigeführt wird beziehungsweise werden soll.

2[1]) Die Wertschätzung oder gesellschaftliche Stellung des Volksschullehrers hängt ab:

a[1]) von der Wichtigkeit des Bedürfnisses, welches die Bildung des Standes veranlaßte.

(Daß die Befriedigung des allgemeinen Bildungsbedürfnisses von größter Wichtigkeit für die Erhaltung der Gesamtheit ist, ist durch Geschichte und Philosophie bewiesen.)

Die gesellschaftliche Stellung hängt ab:

b[1]) von der Stärke des Gefühls, durch welches zur Zeit die Wichtigkeit des allgemeinen Bildungsbedürfnisses erfaßt wird.

(Es giebt nachweisbar zur Zeit noch ausgebreitete Volksschichten, welche einesteils dieses Bedürfnis nicht oder doch nur in einem geringen Grade empfinden und andernteils die allseitige Befriedigung desselben aus selbstischen und anderen Gründen für schädlich halten und deshalb bekämpfen.)

Die Wertschätzung der Volksschullehrer hängt ab:

c[1]) von dem Wert der Arbeitsleistung, die von jedem einzelnen Gliede des Volksschullehrerstandes gefordert wird. Der Wert dieser Leistung wird bestimmt durch die Höhe der Sittlichkeit und Intelligenz, welche jeder einzelne Volksschullehrer für seine Berufsarbeit nötig hat.

(Der Stand der Volksschullehrer soll — so lautet die aus dem Begriff der Volksschule sich ergebende unbedingte Forderung — dem bei weitem größten Teile unseres Volkes (etwa $^9/_{10}$ desselben) durch eine zielbewußte, zweckentsprechende Einwirkung diejenige sittliche und intellektuelle Bildungsgrundlage vermitteln, welche für die Entwickelung der Gesamtheit als naturgemäß angesehen werden muß. Da nun eine solche Einwirkung nur individuell und zwar nach Maßgabe der den seelischen Lebenserscheinungen in der Menschheit zu grunde liegenden Gesetzen vollzogen werden kann — wenn anders diese Verrichtung nicht zu einer pädagogischen Kurpfuscherei werden soll — so ergiebt sich daraus mit unbedingter

# II.

## Liegt die Errichtung von Privat-Präparandenanstalten im Interesse unseres Berufs und Standes!*)

Von

**J. Langermann,**

Volksschullehrer in Barmen.

Diese Frage läßt sich so ohne weiteres nicht beantworten. Die Antwort wird sich erst mit genügender Sicherheit geben lassen nach der Klarlegung und Aufeinanderbeziehung von verschiedenen Seitenfragen.

Suchen wir diese auf.

1. Jeder Stand entspricht einem ganz bestimmten Bedürfnis der Gesamtheit und ist dasjenige Organ, durch welches die Gesamtheit die Befriedigung des bezüglichen Bedürfnisses herbeiführt.

2. Die Wertschätzung oder gesellschaftliche Stellung eines Standes hängt ab:

a) von der Wichtigkeit des Bedürfnisses, welches die Bildung des Standes veranlaßte,

b) von der Stärke des Gefühles, durch welches zur Zeit die Wichtigkeit des betreffenden Bedürfnisses von der Gesamtheit erfaßt wird und

c) von dem Wert der Arbeitsleistung, die von jedem einzelnen Gliede des betreffenden Standes gefordert wird. Der Wert einer solchen Leistung wird bestimmt durch die Höhe der Sittlichkeit und Intelligenz, welche für die Verrichtung einer Arbeit nötig ist.

Punkt a verbunden mit c geben uns einen Maßstab für die Messung der unbedingten (begrifflichen) Höhe eines Standes, Punkt b verbunden mit c dagegen für seine bedingte (ihm unter den jeweiligen Verhältnissen zugestandene) Höhe.

3. Die Geschichte lehrt, daß das Gefühl der Gesamtheit für irgend ein Bedürfnis nicht zu allen Zeiten in derselben Stärke vorhanden, sondern einem fortgesetzten Wechsel unterworfen ist. Die Geschichte lehrt ferner, daß mit dem Steigen oder Sinken dieses Gefühls auch derjenige Stand, dessen Zweck die Befriedigung dieses Bedürfnisses ist, in seiner

*) Gehalten im Mai 1889 im Barmer Lehrerverein.

gesellschaftlichen Stellung bezüglich steigt oder sinkt. Das andauernde Steigen eines Bedürfnisses nennen wir seine Entwickelung. Die Entwickelung eines gesellschaftlichen Bedürfnisses hat notwendig die Entwickelung des bezüglichen Standes im Gefolge. Das sind die allgemeinen Sätze, welche als Grundlage für die Beantwortung unserer Frage nötig sind.

Fassen wir dieselben zunächst in eine auf unsere Frage bezügliche Form, so lauten sie:

1[1]) Der Stand der Volksschullehrer entspricht dem allgemeinen Bildungsbedürfnis der Gesellschaft und ist das Organ, durch welches die Befriedigung dieses Bedürfnisses herbeigeführt wird beziehungsweise werden soll.

2[1]) Die Wertschätzung oder gesellschaftliche Stellung des Volksschullehrers hängt ab:

a[1]) von der Wichtigkeit des Bedürfnisses, welches die Bildung des Standes veranlaßte.

(Daß die Befriedigung des allgemeinen Bildungsbedürfnisses von größter Wichtigkeit für die Erhaltung der Gesamtheit ist, ist durch Geschichte und Philosophie bewiesen.)

Die gesellschaftliche Stellung hängt ab:

b[1]) von der Stärke des Gefühls, durch welches zur Zeit die Wichtigkeit des allgemeinen Bildungsbedürfnisses erfaßt wird.

(Es giebt nachweisbar zur Zeit noch ausgebreitete Volksschichten, welche einesteils dieses Bedürfnis nicht oder doch nur in einem geringen Grade empfinden und andernteils die allseitige Befriedigung desselben aus selbstischen und anderen Gründen für schädlich halten und deshalb bekämpfen.)

Die Wertschätzung der Volksschullehrer hängt ab:

c[1]) von dem Wert der Arbeitsleistung, die von jedem einzelnen Gliede des Volksschullehrerstandes gefordert wird. Der Wert dieser Leistung wird bestimmt durch die Höhe der Sittlichkeit und Intelligenz, welche jeder einzelne Volksschullehrer für seine Berufsarbeit nötig hat.

(Der Stand der Volksschullehrer soll — so lautet die aus dem Begriff der Volksschule sich ergebende unbedingte Forderung — dem bei weitem größten Teile unseres Volkes (etwa $^9/_{10}$ desselben) durch eine zielbewußte, zweckentsprechende Einwirkung diejenige sittliche und intellektuelle Bildungsgrundlage vermitteln, welche für die Entwickelung der Gesamtheit als naturgemäß angesehen werden muß. Da nun eine solche Einwirkung nur individuell und zwar nach Maßgabe der den seelischen Lebenserscheinungen in der Menschheit zu grunde liegenden Gesetzen vollzogen werden kann — wenn anders diese Verrichtung nicht zu einer pädagogischen Kurpfuscherei werden soll — so ergiebt sich daraus mit unbedingter

Notwendigkeit, daß der Volksschullehrer einmal eine sittliche Persönlichkeit sein und zum andern die Quellen kennen muß, aus welchen Sittlichkeit und Intelligenz fließen: mit andern Worten, daß er selber den bezüglich höchsten Grad der Sittlichkeit und Intelligenz besitzen oder mindestens doch anstreben muß, wenn er den Forderungen seines Berufes gerecht werden und kein pädagogischer Handwerker, beziehungsweise Kurpfuscher sein will.

Punkt $a^1$ verbunden mit $c^1$ geben uns einen Maßstab für die Messung der unbedingten (begrifflichen) Höhe des Volksschullehrerstandes.

Beziehen wir die maßgebenden Thatsachen aufeinander, so ergiebt sich mit Gewißheit, daß der Volksschullehrerstand seinem Begriffe nach zu den höchsten Ständen der Gesellschaft zählt. Daß er in Wirklichkeit diese Stellung bis jetzt nicht einnimmt, spricht nicht gegen diese Thatsache. Auch bei andern Ständen waltete zu früheren Zeiten ein ähnliches Verhältnis zwischen begrifflicher und thatsächlicher Stellung ob. So waren z. B. die ersten Prediger des Christentums arme, verachtete Fischer und die Ärzte früherer Jahrhunderte sogar Marktschreier und Kurpfuscher.

Punkt $b^1$ verbunden mit $c^1$ geben uns einen Maßstab für die Messung der bedingten (thatsächlichen) Höhe des Volksschullehrerstandes.

Setzen wir die maßgebenden Thatsachen zu einander in Beziehung, so zeigt sich zweierlei: erstens, daß der Volksschullehrerstand seinen begrifflich höchsten Entwickelungsstandpunkt noch nicht erreicht haben kann und zweitens, daß der Kampf mit den seiner Entwickelung widerstrebenden Kräften nicht zu umgehen ist.

$3^1$) Die Geschichte der Pädagogik zeigt, daß das allgemeine Bildungsbedürfnis fortwährend gestiegen ist und mit ihm der Volksschullehrerstand. Auf grund der Entwickelung in der Vergangenheit darf man mit Sicherheit schließen, daß der Volksschullehrerstand sich auch ferner entwickeln werde, bis seine thatsächliche Höhe mit seiner begrifflichen zusammenfällt.

Fassen wir das bisherige Ergebnis unserer Untersuchung in kurzen Sätzen zusammen. Es lautet:

1) Der Volksschullehrerstand wird getragen von dem allgemeinen Bildungsbedürfnis des Volkes.

2. Das allgemeine Bildungsbedürfnis entwickelt sich und mit ihm unser Stand.

3. Das allgemeine Bildungsbedürfnis der Gesamtheit hat die höchste Stufe seiner Entwickelung noch nicht erreicht; dasselbe gilt auch von dem Volksschullehrerstand.

4) Das Wesen des Berufes fordert als höchstes Ziel von jedem einzelnen Gliede des Volksschullehrerstandes die bezüglich höchste sittliche und intellektuelle Ausbildung.

Fahren wir jetzt in unserer Untersuchung fort. — Was wollen wir?

Wir wollen erfahren, ob die Errichtung von Privat-Präparandenanstalten im Interesse unseres Berufes und Standes liegt. Das soll nicht heißen, ob es früher einmal der Fall war, sondern ob es jetzt, d. i. von unserm augenblicklichen Entwickelungsstandpunkt aus der Fall ist. Es gab gewiß einmal eine Zeit, in welcher die Errichtung einer Privat-Präparandie ein außerordentlich verdienstliches Werk war, da z. B., als die Volksschullehramtskandidaten noch ohne eigentliche allgemeine Vorbildung in den Beruf beziehungsweise in das Seminar eintraten. Daß die Sache jedoch augenblicklich noch so steht, ist damit nicht erwiesen. Die Frage hat nämlich ein durchaus bedingtes Gepräge und läßt sich deshalb im unbedingten Sinne überhaupt nicht entscheiden, sie darf vielmehr nur in Beziehung auf den augenblicklichen Entwickelungsstandpunkt des Standes oder (da sich nach einem bekannten Satz der allgemeinen Größenlehre nur Gleiches mit Gleichem messen läßt) in Beziehung auf den augenblicklichen Entwickelungsstandpunkt der Vorbildung des Volksschullehrerstandes beantwortet werden.

Suchen wir diesen auf.

Die Geschichte der menschlichen Gesellschaft lehrt: Jemehr die Wichtigkeit eines Lebensbedürfnisses von der Gesamtheit erkannt und anerkannt wurde, desto gründlicher und umfassender gestaltete sich die Sorge des Staates für die Befriedigung desselben.

(Es bildeten sich so mit der Zeit die verschiedenen Ministerien beziehungsweise Regierungsabteilungen für Kultus, Gewerbe, Handel, Krieg u. s. w. heraus.)

Die Sorge des Staates für die Befriedigung des allgemeinen Bildungsbedürfnisses der Gesellschaft drückt sich in erster Linie aus in der Vorbildung der Volksschullehrer.

Nun zeigt sich in der Geschichte der Pädagogik unzweifelhaft, daß der Staat dem gesteigerten Bildungsbedürfnis der Gesamtheit seine Sorge für die Befriedigung desselben in der Weise anpaßt, daß er die Vorbildung des Volksschullehrerstandes allmählich aus dem privaten Zustande in den staatlichen überführt.

(Der Grund dafür ist leicht einzusehen. Das Unwichtige darf der Staat dem Zufalle überlassen, für das Wichtige muß er sich Bürgschaft verschaffen.)

Der Entwickelungsgang nun, welchen die Vorbildung des Volksschullehrerstandes genommen hat, ist folgender:

Erste Stufe. Irgend eine Person, gewöhnlich der Küster des Ortes, wurde ohne weiteres mit dem Amte des Lehrers der Jugend betraut. Eine Prüfung wurde nicht gefordert oder bestand nur dem Scheine nach.

Zweite Stufe. Der Staat forderte eine Prüfung. Mithin wurde die private Vorbildung notwendig.

Dritte Stufe. Der Staat errichtet Seminare. Die Berufsbildung wird somit staatlich.

Vierte Stufe. Zu der staatlichen Berufsbildung trat eine private Vorbildung. (Privat-Präparandenanstalten.)

Fünfte Stufe. Der Staat errichtete neben den staatlichen Seminaren staatliche Präparandenanstalten. Die Privat-Seminare wurden aufgehoben und die Privat-Präparandenanstalten auf den Aussterbeetat gesetzt.

(Dieser Entwickelungsstandpunkt wurde durch die Allgemeinen Bestimmungen im Jahre 1872 herbeigeführt und besteht nunmehr seit siebzehn Jahren.)

Die weiteren Entwickelungsstufen mit Ausnahme der letzten, höchsten, sind mit Sicherheit nicht zu bestimmen.

Die

höchste Stufe ist, wie sich mit Bestimmtheit aus dem Begriffe der Volksschule ergiebt: Ausbildung des Volksschullehrers auf den derzeitig höchsten Bildungsanstalten des Staates.

(Der Volksschullehrer wird dann eine gleich hohe Vorbildung für die Ausübung seines Berufes genießen wie auch der Volksprediger, Volksarzt und der Volksrichter.)

Daß die einzelnen Stufen dieses Entwickelungsganges sich nicht plötzlich ablösen, sondern noch eine Zeitlang neben einander herlaufen, ist selbstverständlich und liegt schon in dem Worte Entwickelung ausgesprochen.

Der oben aufgestellte Entwickelungsgang nun giebt uns einen sicheren Maßstab für die Beurteilung der Frage in die Hand:

Liegt die Errichtung von Privat-Präparandenanstalten im Interesse der Volksschule und des Volksschullehrerstandes?

Wenn es wahr ist, daß nichts mehr im Interesse eines Organismus liegt als seine naturgemäße Entwickelung; wenn es wahr ist, daß nichts so sehr dem Interesse eines Organismus zuwider läuft als das Zurückbilden desselben in einen bereits überschrittenen Standpunkt: dann ist es auch wahr, daß die Errichtung von Privat-Präparandenanstalten jetzt, nachdem dieser Entwickelungsstandpunkt bereits überschritten ist, den idealen Interessen der Volksschule und des Volksschullehrerstandes in geradester Linie gegenübersteht.

Man wird hier den Einwurf erheben können und erheben: Haben denn die Königlichen Regierungen nicht selber zur Errichtung von Privat-Präparandenanstalten aufgefordert? Sind wir da nicht wenigstens moralisch verpflichtet, den Wünschen derselben nachzukommen?

Dieser Einwurf ist in Hinsicht auf die endgültige Beantwortung unserer an den Anfang gestellten Frage so wichtig, daß sich eine eingehende Untersuchung desselben nicht umgehen läßt.

Es handelt sich dabei hauptsächlich um die Ermittelung desjenigen Geschäftes, welches dem leitenden Staatsorgan seinem Wesen gemäß zukommt.

Treten wir in die Untersuchung ein.

Jedes Volk ist ein gesellschaftlicher Organismus. — Ein Organismus besteht aus Grundorganen, die individuell thätig sind und in gesundem Zustande sich in ihren Arbeitsleistungen gegenseitig zu dem gemeinsamen Zweck der Daseinserhaltung ergänzen. Die Erhaltung des Daseins eines Volkes ist gesichert, wenn seine Organe die Fähigkeit besitzen, die aus inneren und äußeren Thatsachen hervorgehenden, notwendigen Bedürfnisse der Gesamtheit zu befriedigen.

(Geistige, leibliche, gesellschaftliche und andere Bedürfnisse.)

Zum Zwecke der Deckung der verschiedenen Bedürfnisse vereinigen sich innerhalb der Gesamtheit die einzelnen Grundorgane zu Gruppen.

(Vereine und Stände.)

Unter allen Gruppenorganismen eines Volkes nimmt der Staat die höchste, leitende Stellung ein. Seine Aufgabe besteht darin, dem Einzelnen sowohl wie der Gesamtheit bei jeglichen Angriffen auf berechtigtes Dasein in unmittelbarer oder mittelbarer Weise Schutz zu gewähren. Er hat sich bei seinen Eingriffen nach den sich aus dem Wesen der menschlichen Gesellschaft ergebenden Gesetzen zu richten. In diesem Sinne ist nach dem Ausspruch Friedrich d. Großen sogar der absolute Monarch der erste Diener des Volkes.

Die erste Bedingung nun für die Erhaltung eines Volkes ist seine naturgemäße Entwickelung. Unter Entwickelung verstehen wir die auf Sonderung und Vervollkommnung der Arbeitsleistung gerichtete Ausbildung der Grund- und Gruppenorgane. Die Entwickelung ist naturgemäß, wenn die Ausbildung derselben thatsächlich den Lebensbedürfnissen der Gesamtheit entspricht.

Dem Staat, beziehungsweise der Staatsregierung liegt, als dem leitenden Organe der Gesamtheit, die Pflicht ob, sorgfältig zu prüfen, ob ein solches Verhältnis thatsächlich besteht, um dementsprechend regelnd und ordnend eingreifen zu können.

Da sich nun die Bedürfnisse eines Volkes, weil sie Seelenzustände sind, nur erkennen lassen an den Bewegungen, welche sie in der Gesamtheit oder in mehr oder weniger größeren Gruppen derselben hervorrufen, so vermag der leitende Staat das Vorhandensein von thatsächlichen Bedürfnissen nur in der Weise festzustellen, daß er durch einen entsprechenden Gegendruck, eine sogenannte Reaktion, die Stärke desselben prüft. Dabei stellt sich dann heraus, ob das fragliche Bedürfnis ein aus der Natur der Sache bedingtes oder ein künstliches ist. Im letzteren Falle sinkt die Bewegung bis zur Ruhe herab, im ersten Falle wird sie, wenn auch räumlich beschränkter, so doch innerlich heftiger und kann, wenn der Staat nicht regiert sondern tyrannisiert, zu Umwälzungen und Untergang der Gesamtheit führen. (Siehe die Geschichte der Revolutionen.)

Stößt die normal funktionierende Regierung bei dieser ihrer Untersuchung auf ein thatsächliches Bedürfnis, so wird sie demselben durch irgend welche Maßregeln auch gerecht zu werden suchen. Das lehrt besonders die Geschichte der Verfassungsstaaten.

Aus allem diesem ergiebt sich erstens:

Die Annahme, eine normal funktionierende Regierung könne die Absicht hegen, eine thatsächliche Rückbildung in der Entwickelung der Gesamtheit herbeizuführen, ist falsch. Ihre Absicht erstreckt sich lediglich darauf, einen Fortschritt zu verhindern, welcher der Wasserreiserkultur in der Pflanzenwelt und dem Wuchern von faulem Fleische an tierischen Organismen gleicht, der also dem Interesse der Gesamtheit zuwiderläuft und somit kein wahrer Fortschritt ist. Die Thätigkeit einer normal funktionierenden Staatsregierung gleicht in diesem Falle der eines Arztes, welcher in eine Fleischbildung seine Sonde einsenkt, um dem Befunde gemäß eine Beizung vorzunehmen.

Daraus ergiebt sich zweitens:

Eine jede Reaktion, wenn sie sich in ihren Grenzen hält, ist für die naturgemäße Entwickelung der Völker so notwendig, wie der Winter für die Entwickelung unserer Bäume. Sie macht den leitenden Organen Wert und Höhe der Bedürfnisse erkennbar, beseitigt ungesunde gesellschaftliche Bildungen und sammelt und verfestigt die edlen Volkskräfte zu neuem naturgemäßen Vorstoß. (Die Richtigkeit dieses Schlusses findet seine thatsächliche Bestätigung in der Geschichte.)

Daraus ergiebt sich drittens:

Eine jede normal funktionierende Regierung steht nicht innerhalb einer Partei, sondern über allen Parteien. Sie dient nicht einzelnen Gruppen des Volkes, sondern der Gesamtheit. (Nach Friedrich d. Großen Wort ist der König der erste Diener des Volkes, nicht der einer einzelnen Partei.) Ihr Handeln darf darum nicht mit dem Handeln einer Partei verwechselt werden, welches demselben in einzelnen Fällen wohl zufällig, niemals aber ursächlich gleicht. Es gilt hier das Wort: Wenn zwei dasselbe thun, so ist es doch nicht dasselbe. Denn eine Partei (ein Stand ist auch eine Partei) will unter allen Umständen sich entwickeln, vorwärts bewegen, eine Regierung dagegen unter allen Umständen untersuchen, ordnen und regeln; ihre Äußerungen sind also naturgemäß abwechselnd Rück- und Vorwärtsbewegungen.

Daraus ergiebt sich viertens:

Alle Personen, welche nicht als Glieder der Regierung thätig sind, sondern irgend einer Partei angehören, dürfen sich in ihrem Verhalten nicht nach dem jeweiligen Verhalten der Staatsregierung, sondern nur nach dem thatsächlich empfundenen Bedürfnis richten. Richten sie sich nach dem Verhalten der Staatsregierung und nicht nach dem Bedürfnis, so wirken sie dem Zwecke der Regierungsthätigkeit (Prüfung des Bedürfnisses) entgegen, geben zu Täuschungen, sowie Schwankungen bei Regierungsmaßregeln Veranlassung und wirken dadurch in Hinsicht auf die ruhige Entwickelung der Gesamtheit schädigend.

(Man sieht daraus aufs deutlichste, daß die von Clausnitzer so trefflich gezeichneten Friedrich Wilhelm Schulzes nicht nur lächerliche Subjekte, sondern auch, wenn sie in Masse vorkommen, staats- und gemeingefährlich sind.)

Endlich ergiebt sich daraus für den obigen Einwurf: „Haben die Königlichen Regierungen nicht selber zur Errichtung von Privat-Präparandenanstalten aufgefordert? Sind wir da nicht moralisch verpflichtet, den Wünschen derselben nachzukommen?“ daß derselbe in nichts zusammenfällt.

Denn will die Staatsregierung durch ein zweckentsprechendes Mittel prüfen, ob die jetzige Vorbildung der Volksschullehrer auch einem thatsächlichen Bedürfnis entspricht, so kann sie nur den Wunsch haben, bei dieser Prüfung nicht getäuscht zu werden. Hat sie aber diesen Wunsch, so muß sie weiter wünschen, daß jedes Glied des Volksschullehrerstandes sich auch ehrlich dem bei der Ausübung seines Berufes in ihm erwachsenen Bildungsbedürfnis gemäß zeige, damit sie dem Befunde entsprechend zweckdienlich handeln könne. Mithin kann die Staatsregierung von keinem klar denkenden, redlich handelnden und innerlich mit den Lebensinteressen seines Berufes verwachsenen Volksschullehrer fordern wollen, daß er sich an der Errichtung von Anstalten beteiligen soll, welche hinsichtlich der Entwickelung seines Standes einen Schritt rückwärts bedeuten, wie thatsächlich nachgewiesen ist. Sie kann ihrem Wesen gemäß nur feststellen wollen, ob die Arbeit im Berufe im stande war, bei den einzelnen Gliedern des Lehrerstandes das Verlangen nach einer *tie*feren und umfassenderen Bildung zu erwecken oder nicht. —

Diejenigen nun unserer Standesgenossen, welche sich an der Gründung von Privat-Präparandenanstalten beteiligen, kennzeichnen sich damit als Glieder, an welchen die Berufsarbeit vorüberging, ohne ihnen die Notwendigkeit einer tieferen und umfassenderen Bildung zum Bewußtsein zu bringen; sie erklären damit — unzweifelhaft nach Maßgabe ihrer eigenen Erfahrungen — daß für den Volksschullehrer eine Vorbildung genüge, welche durch die Allgemeinen Bestimmungen schon vor 17 Jahren als nicht mehr ausreichend bezeichnet wurde; sie geben endlich — da die den Stand bildende überwiegende Mehrheit der Volksschullehrer anders fühlt und denkt als sie fühlen und denken, da sie ohne Gefühl für die Entwickelung des Standes an dessen Rückgang arbeiten — zu dem Urteile Veranlassung, daß sie nur äußere Anhängsel, nicht innerlich mit dem Stande verbundene Glieder sind; denn der organische Zusammenhang von Gliedern der Gesellschaft zu einem Körper ist gegeben in dem gemeinsamen Gefühl.

Doch ist das noch nicht alles.

Wir alle wissen aus eigener Erfahrung, daß der, welcher ein [illegible] Volksschullehrer sein, welcher Befriedigung in diesem Beruf[illegible] die edle Arbeit desselben mit Begeisterung treiben [illegible] Berufsarbeiten geben, in welcher sich mit der Nüchternh[illegible] zufrieden leben und immer noch eine namhafte Arb[illegible]

läßt: in dem Stande des Volksschullehrers ist das einfach unmöglich. Wer Begeisterung für das Gute, Wahre und Schöne schaffen soll — und das ist unsere eigentliche Aufgabe — muß sie selber im Herzen tragen; denn was man nicht hat, kann man nicht geben. Darum kann auch der Stand der Volksschullehrer keine mit der Werbetrommel vergangener Zeiten zusammengelockten und gepreßten Rekruten gebrauchen, sondern nur Freiwillige. Sind nun jene vierzehn- und fünfzehnjährigen Knaben, wie sie in unsere Präparandenanstalten eintreten, Freiwillige? Kann da überhaupt von einem freien Willen die Rede sein, wo der Blick noch nicht frei und der Wille noch nicht vorhanden ist? Wer das behauptet, ist entweder ein Unwissender, oder er treibt einfach Humbug. Vor dem achtzehnten Lebensjahre entwickelt sich durchschnittlich kein Knabe so weit, daß er seiner individuellen Veranlagung gemäß mit Sicherheit sich für einen Lebensberuf entscheiden könnte. Das ist eine so allgemein bekannte und anerkannte Thatsache, daß auch die Privat-Präparandenbildner das wissen müssen. Und trotz alledem vermögen diese Herren es über sich zu gewinnen, durch entsprechende Einwirkung auf Eltern und Vormünder vierzehnjährige Knaben in einen Beruf hineinzuzwängen, für welchen dieselben vielleicht keinerlei Veranlagung und Zuneigung mitbringen, und in welchem sie sich deshalb Zeit ihres Lebens unglücklich fühlen müssen. Man sagt, der Wechsel der Berufsart stehe jedem frei. Ja, wenn's um diese Freiheit nur nicht eben so bestellt wäre, wie um die Freiheit beim Eintritt in die Präparandie. Das ist eine Freiheit mit tausend Rücksichten und tausend Dankesketten, die für den armen gefangenen Jungen unzerreißbar sind, wie die Ketten eines Sklaven. Er möchte so gerne etwas Anderes ergreifen, allein er will nicht undankbar erscheinen gegen Eltern, Lehrer und Vormünder und — ergiebt sich in sein Schicksal. — Ob die Herren Privat-Präparandenbildner sich wohl schon einmal gefragt haben, wie sie ein solches Unrecht — und wäre es auch nur an einem einzigen begangen — verantworten wollen? wie sie es verantworten wollen, Elemente in unsern Stand überzuführen, denen das Beste dazu fehlt, nämlich die aus individuellem Triebe für den Beruf erwachsende Begeisterung?

Daß entgegengesetzte Fälle nicht ausgeschlossen sind, ändert an der Thatsache nichts; sie bilden eben die Ausnahmen zu der Regel.

Doch das Schuldregister der Privat-Präparandenbildner neuesten Datums ist noch nicht zu Ende. Es kommt noch ein wichtiges Stück hinzu.

Auf dem Markte der Gesellschaft sinkt die Arbeit des Einzelnen wie des Standes begrifflich zu einer Ware herab, deren Wert durch Angebot und Nachfrage bestimmt wird. Das ist ein wirtschaftliches Gesetz von allgemeiner Gültigkeit. Daß jede Mehrproduktion das Angebot vergrößert und so den Wert der Ware beziehungsweise Arbeitsleistung im Preise herabdrückt, ist eben so sicher. — Nun sollte es doch wohl den Privat-Präparandenbildnern bekannt sein, daß der Stand der Volksschullehrer materiell durchschnittlich und verhältnismäßig am schlechtesten

im Staate gestellt ist. Daß das anders werden muß, wird jeder Menschenfreund, erst recht aber jeder redliche Volksschullehrer wünschen müssen. Und doch nützt alles Wünschen und alles Wohlwollen einzelner Personen — und wäre es selbst das der höchsten — nichts. Denn hier entscheiden keine Personen, hier entscheiden wirtschaftliche Gesetze, die gleich allen übrigen Naturgesetzen mit eiserner Notwendigkeit wirken. So lange das eherne Lohngesetz nicht für den Volksschullehrer in die Wage fällt, so lange er in Besoldungsfragen noch auf das Wohlwollen von Personen rechnen muß, sieht sein ehrlich und sauer erworbenes Brot mehr einem Almosen denn einem verdienten Lohne ähnlich. Und doch ist „jeder Arbeiter seines Lohnes wert" und doch sagt schon das Vaterunser, daß jeder, also auch der Volksschullehrer, das Recht habe, sein eigenes Brot zu essen, denn es heißt: Unser tägliches Brot gieb uns heute, nicht aber das der Gemeinde, des Staates oder gar wohlthätiger Personen. Unser täglich Brot aber werden wir erst dann essen, wenn bei steigendem Bildungsbedürfnis der tüchtige Volksschullehrer auf dem Markte der Gesellschaft eine „gesuchte Ware" sein wird, eher nicht.

Dann werden die Geschäftsgenossenschaften Staat und Gemeinde gezwungen sein, das Erzeugnis des Volksschullehrers wertentsprechender zu bezahlen, als es jetzt geschieht. Das wird einen Zustrom von jungen Rekruten und zwar aus allen Ständen des Volkes in den Lehrerberuf zur Folge haben, wie es thatsächlich in den meisten andern Berufsarten der Fall ist. Der verstärkte Wettbewerb wird wieder auf die berufliche Tüchtigkeit unseres Standes kräftigend einwirken, den naturgemäßen Aufbau des Standes endgültig herbeiführen helfen und ihn somit befähigen, durch Heranbildung sittlich tüchtiger Bürger Staat und Gemeinden das Anlagekapital für die zweck- und zeitgemäße Einrichtung der Volksschule mit reichem Gewinn zu ersetzen.

Wie stellen sich nun die Privat-Präparandenbildner neuesten Datums zu diesen Thatsachen und unsern auf denselben beruhenden Hoffnungen? Und was wollten und könnten sie wohl zu ihrer Rechtfertigung anführen, wenn ihnen ein durch Nahrungssorgen verbitterter Amtsgenosse also zurufen würde: Ihr handelt an uns nicht als Standesgenossen, sondern als Fremde; ihr fühlt unsere Not nicht, sondern spinnt aus derselben, wenn auch gerade keine Seide, so doch euren Flachs, und das genügt euch vollkommen; ihr haltet, ohne euch auch nur im geringsten um unsere gemeinsamen Interessen zu kümmern, euren Blick stier auf eure Pressen gerichtet, werft Jahr um Jahr „nach Köpfen gezählte Lieferungen" angehender Schulmeister auf den Markt der Gesellschaft, streicht vergnügt eure Präparandenbildungsgelder ein, geht auf die Suche — preßt weiter — liefert ab — streicht ein — sucht wieder und bewegt euch so in dem engen Kreislauf eurer selbstischen Interessen mit der Regelmäßigkeit des Tagesgestirnes fort und weiter ohne Ende! So arbeitet ihr dem Wirken des Lohngesetzes entgegen und bildet die traurige Ursache der traurigen Folge, daß wir Volksschullehrer noch lange unser eigenes Brot nicht essen werden.

Ich frage: Was wollten und könnten die Herren wohl zu ihrer Rechtfertigung anführen? Was könnten sie wohl vorbringen, um diesen Vorwurf in seinen wesentlichen Stücken zu entkräften? — In der That, ich wüßte für sie nichts anzuführen! Im Gegenteil scheint sich mir in diesen Worten die schwere Anklage zu wiederholen und zu bestätigen, welche einst unser Diesterweg erhob, als er ausrief:

„Die schlimmsten Feinde des Volksschullehrerstandes sind die Volksschullehrer selber."

Das ist der Schluß meiner Untersuchung.

Und welches ist denn nun die Antwort auf die Frage: Liegt die Errichtung von Privat-Präparandenanstalten im Interesse unseres Berufes und Standes?

Ich halte dafür, daß sie nicht anders lauten kann als so:

„Die Errichtung von Privat-Präparandenanstalten gereicht Beruf und Stand in idealer und materieller Hinsicht zum größten Schaden und ist aus diesem Grunde tief zu bedauern. Tiefer noch muß es beklagt werden, wenn an der Errichtung und Erhaltung dieser Anstalten, welche nachweislich einem früheren Entwickelungsabschnitte angehören, unsere eigenen Berufsgenossen mitwirken und durch ihr Verhalten die leitenden Staatsorgane und die öffentliche Meinung über den wahren Bestand unserer idealen und materiellen Bedürfnisse täuschen."

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- ıd Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und er soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der chülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung r deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei ı Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in eipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, niversitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe s humanistischen Gymnasiums.** Aus und nach einer Rede zur Feier des Geurtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. Von Dr. P. Dettweiler, Lehrer m Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Die Vorbildung der Lehrer in Präparandenanstalten,** von . Langermann, Volksschullehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

**Bielefeld und Duisburg,** Frühjahr 1889.

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Markau.**

---

## Den Zweigverbänden des deutschen Lehrervereins zur gefälligen Nachricht:

Die Bearbeitung der noch ausstehenden Verbandsvorträge haben für unsere ammlung übernommen:

1. Hauptlehrer Julius Greßler, Barmen: **Die Schulsynode.**
2. Lehrer W. A. Fett, Königsberg in Preußen: **Der Bureaukratismus auf dem Schulgebiete.**
3. Lehrer Kumm, Steglitz: **Die Küsterfrage.**

Die Veröffentlichung wird in Bälde erfolgen.

**Der Herausgeber.**

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

**Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.**

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

## I. Band.

1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf.

# Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterrichte.*)

Von

**G. Schulze,**
Regierungs- und Schulrat in Aurich.

Man spricht viel von Neid und Streit unter Geistlichen und Lehrern. Mir ist heute das bessere Los gefallen, den teuren Brüdern im geistlichen Amte und den lieben Freunden im Lehrerstande Friede und Freude zu bieten mit den Worten des gemeinsamen Erzhirten, des einigen Meisters: „Wie mich der Vater gesandt hat, so sende ich euch" „Lehret sie halten alles, was ich euch befohlen" „Weidet meine Lämmer."

Ja lassen Sie uns halten die Einigkeit im Geist! An Zertrennung und Ärgernis fehlt es freilich niemals auf der unvollkommenen Erde, auch bei denen nicht, die durch die Verhältnisse nahe aneinander gerückt, in verschiedener Bildung stehen, und als Arbeiter auf dem Gebiete des Geistes eine gewisse Neigung zu unpraktischem Wesen und zu einem stärkern Selbstbewußtsein haben; zumal beide Autoritäten sind, die einen als Meister in der Schule vor den Unmündigen, die anderen als Verwalter der untrüglichen Wahrheit vor der schweigenden Gemeinde, so daß kaum verwunderlich ist, wenn sie auch in Bezug auf Person und manches andere Meisterschaft und Ehre beanspruchen. Viel Staub hat aufgewirbelt und wirbelt noch auf die Frage der äußeren Emanzipation der Schule von der Kirche. Umsomehr, als die innere Loslösung nicht selten mit gemeint ist, und es sich oft um Glauben oder Unglauben handelt. Auf der einen Seite die Vertreter der Kirche mit der Geltendmachung eines geschichtlichen Rechtes und manches Verdienstes; auf der anderen die Schulleiter mit den Forderungen einer fachmännischen Leitung und einer größeren Selbständigkeit auf Grund einer fortgeschritteneren Pädagogik und Didaktik. Aber lassen wir das, was persönlich oder amtlich zu klagen oder zu verklagen wäre. Wenn auch die Kirche teilweise aufgehört hat, der Baum zu sein, der sich ob der Schule wölbt; wenn auch die äußere Emanzipation grundsätzlich vom Staate, der sich zum Vater der Schule erklärt hat, verkündigt ist: die Kirche

*) Gehalten auf einer Lehrerkonferenz am Seminare zu Neu-Ruppin.

muß doch der Sauerteig bleiben, der die Schule durchdringt und diese kann niemals des ewigen, seligen Evangeliums entraten, ohne Halt und Weihe zu verlieren. Aber auch der Kirche droht eine tiefe Schädigung, wenn sie ihres Vorhofes, der Kinder-Kirche beraubt würde, ja unser ganzes Volksleben, dessen Fundamente in der Volksschule mitgelegt werden, würde dann weniger an Gewissen, Kraft und Frieden haben.

Darum lassen Sie uns halten diese Einigkeit. Wir brauchen sie nicht erst zu machen: sie ist thatsächlich vorhanden und geschichtlich gegeben, wie ich das nur in einem Punkte, am Religionsunterrichte, oder, wie ich lieber sage, in der Christenlehre aufdecken und nachweisen möchte, damit wir diese Einheit um so mehr zu erkennen und durchzuführen uns bestreben.

Mit den ältesten evangelischen Kirchenordnungen waren einst Schulordnungen verbunden, und auch in unsern Tagen enthielt z. B. die rheinisch-westfälische Kirchenordnung Bestimmungen über das Schulwesen, die erst durch das Schulaufsichtsgesetz hinfällig wurden. Aber der Ort thut's doch nicht. Vergleichen wir nur, was die allgemeinene Bestimmunng sagen: „Die Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichtes ist die Einführung der Kinder in das Verständnis der Heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die Heilige Schrift selbständig lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen" — vergleichen wir es mit dem, was jede Kirchenordnung über pfarramtliche Unterweisung mit Rücksicht auf die Taufe, die Konfirmation und erste Kommunion der Kinder aussprechen könnte: welcher Unbefangene findet dann einen wesentlichen Unterschied und freute sich nicht der Übereinstimmung von Kirchen- und Schulordnung die nach altpreußischer Tradition geblieben, selbst in einer Zeit, da die Wellen des Liberalismus nach allgemeiner Ansicht hoch gingen?

Oder sehen Sie auf die Thatsächlichkeit der Wechselbeziehung von Schul- und Pfarrchristenlehre. Welcher verständige Pfarrer kann es denn unbeachtet lassen, daß 6 Jahre vor seiner Unterweisung und in den beiden folgenden Jahren neben derselben in größerer Anzahl der Stunden, als es ihm möglich, der Lehrer die Kinder zu demselben Ziele führt? Und welcher Lehrer könnte so thöricht sein, die Arbeit des Geistlichen nicht vorbereiten und unterstützen zu wollen?

Dazu kommt die heilsame Ergänzung, die einer vom andern gewinnen kann. In der Schule der methodisch geschultere, im Umgang mit Kindern geübtere und erfahrenere Lehrer; im Pfarramte der Mann, welcher sein Leben einem Fache, der Gotteskunde geweiht, und darin eine viel größere Sachkenntnis besitzen dürfte, auch als Seelsorger besonderes Vertrauen genießt. Dort die religiöse Lektion unter anderen Lehrgegenständen, sie mit beeinflussend und von ihnen beeinflußt, in der Regelmäßigkeit des Schullebens, in den Schranken einer festen Disziplin, aber auch in dem Einerlei der Schule und des täglichen Umganges der Kinder

mit dem Lehrer; hier eine seltenere Unterweisung in dem einen Fache mit größerer Freiheit, aber auch vielleicht Weihe.

Wahrlich, es könnte nicht schaden, wenn Geistliche und Lehrer von einander lernten und einer dem andern zum Besten der Kinder hülfe; nach der klaren Weisung Christi: „Einer ist euer Meister, ihr aber seid Brüder"; und nach dem guten Rate des erfahrenen Harnisch: „So wie der Geistliche der erste Lehrer sein soll, so möchte ich sagen, soll der Lehrer auf seine Weise den zweiten Geistlichen ausmachen."

Kaum ist ferner noch not, auf die zahlreichen Personalunionen des Lehrer- und Pfarramtes hinzuweisen; ich meine auf die Lehrer, die recht geistlich, und auf die Geistlichen, die recht lehrhaft waren. Wer die Geschichte der Katechetik kennt, der weiß auch, daß die kirchliche Katechetik sowohl auf ihren Höhepunkten als in ihrer Erniedrigung mächtig auf die Pädagogik gewirkt; und wer die Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes kennt, der leugnet es nicht, wie beide die Katechetik in Mitleidenschaft und Mitfreude gezogen haben. Warmen Gruß aber auch den anwesenden oder abwesenden Lehrern und Geistlichen, die vielleicht in stiller verborgener Arbeit zu jetziger Zeit an einem Netze im Reiche Gottes ziehen. Man hört ihre Stimme nicht auf großen Versammlungen, die widerhallen von dem Geschrei „Pädagogik und kirchlich-evangelisches Christentum sind unverträglich": aber in ihrer Einigkeit genießen sie nicht nur selbst die Segnungen des Friedens, sondern sind auch wie ein Paulus, der pflanzt, und wie ein Apollo, der begießt — und Gott giebt das Gedeihen.

Doch genug der Zeugnisse, daß die Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterrichte bereits vorhanden und geschichtlich gegeben ist, und es nun unsere Aufgabe sein wird, solche in unseren Gedanken und in unserem Thun festzuhalten.

## II.

In unseren Gedanken. Wer den Kopf in die Hand nehmen und nachsinnen will über die Erteilung eines Unterrichtsfaches, der kann sich der Fragen nicht entschlagen: Wer ist der Schüler, den ich unterrichten soll, und zu welchem Ziele soll ich ihn führen? Es ist nun aber ein unbestreitbares Verdienst der Pädagogik, solche Fragen, namentlich seit der Mitte vorigen Jahrhunderts ernstlich überlegt zu haben, ja sie seit Pestalozzi zu Fundamentalfragen erhoben zu haben. Das bloße Herantragen des Stoffes thut es doch nicht, derselbe soll tief in das innere Leben eingehen und zu Fleisch und Blut werden. Und wenn jeder Gärtner die Natur der Pflanze studiert, die er pflegen will, und jeder Säemann den Acker kennen muß, dem er das Korn anvertraut, damit es sich entfalte: wieviel mehr soll der Lehrer die Kindesse[illegible] achten, damit er sich ihr anschließe, sie entwickle und das Korn der [illegible] heit in ihr sich bewurzele und zu einem Gewächse wer[illegible]

Früchte bringt. Wir wollen darum alles das als einen wertvollen Erwerb festhalten, was über die natürlich religiöse Anlage des Kindes und über den gleichen Schritt und Tritt, den ihre Entfaltung mit der gesamten übrigen geistigen Entwickelung hält, gefunden ist, und zwar um so lieber, weil um so brauchbarer, wenn es nicht sowohl als Ergebnis nur theoretischer Besinnung, sondern praktischer Erfahrung sich darbietet. Aber dennoch werden wir es als ein Mißgeschick beklagen, daß solche grundlegende Lehren zu einer Zeit mit ernstem Nachdruck wieder aufgestellt wurden, die in Rationalismus und Naturalismus befangen war, auch jetzt noch häufig in einer Weise hervorgekehrt werden, welche pädagogische und kirchliche Anschauung ewig von einander zu trennen scheint. Und doch bedeuten letztere nichts anderes als eine notwendige Vertiefung und Ergänzung der ersteren. Die religiöse Anlage ist nicht unbefleckt und ungehemmt, sie ist nicht bloß eine allgemein religiöse, sondern eine christliche, und zu dieser angeborenen Anlage tritt verstärkend eine besondere Berufung für das Christenkind, welches, von christlichen Eltern abstammend und in christlicher Luft atmend, als getauftes ebensosehr des Sonnenscheins unmittelbar göttlicher Gnade sich erfreut, als eingegliedert ist in den Bau christlichen und kirchlichen Lebens. Darum ist nicht die Anlage rein zu entwickeln und am allerwenigsten durch allgemein religiöse Wahrheiten, sondern die Bestimmung und Bestimmtheit des Kindes zu dem Christentum und durch das Christentum fordert einen christlichen Religionsunterricht wie zur rechten Erfüllung und Entwickelung, so zur Erlösung dieser natürlichen Anlage. Darum genügt auch nicht ein allgemein christlicher oder biblischer Unterricht, sondern da das Christentum nach seinem Wesen ein kirchliches ist, in konfessioneller Form seine Ausprägung gefunden und kirchlich konfessionell dem Kinde entgegentritt, ja dieses bereits ein Glied der konfessionellen Gemeinde ist und immer mehr werden soll, so muß der Unterricht auch ein kirchlicher und konfessioneller sein. Es würde in dem Rahmen eines Vortrages schlecht passen, diese Voraussetzungen und Folgerungen näher zu besprechen. Nur das sei gesagt: Nicht nur Bibel und evangelisches Christentum fordern sie, sondern auch die Erfahrung verlangt sie, und nicht zum mindesten die Unmöglichkeit, in anderer Weise einen erfolgreichen und lebensvollen Religionsunterricht unsern Kindern zu teil werden zu lassen. Was helfen z. B. alle Deklamationen gegen Erbsünde und Erlösung, wenn doch die eine täglich bei der Beobachtung der Kinder uns entgegentritt, und nach dem andern jede Menschenbrust sich sehnt? Welcher freisinnigste Lehrer wollte die Vorzüglichkeit des Christentums bestreiten vor der allgemeinen Religiosität des Heidentums? Welcher gründliche Psychologe giebt es zu, daß die Ausbildung der Anlagen an jedem auch wertlosen Stoffe ebensogut geschehen könne, als an dem wahrheitsvollsten und reichhaltigsten? Wer leugnet es, daß der Unterricht vom Leben ausgehen und zum Leben zurückkehren müsse, nicht bloß von und zum persönlichen, sondern auch von und zum gemeinschaftlichen, welches in unserem Falle das kirchliche ist: wer leugnet es — als nur der Phantast?

Ich wage alles dieses nicht weiter zu berühren, da ich sonst fürchte, vor Ihnen Allgemeinplätze zu erörtern, die keines weiteren Beweises bedürfen. Aber daran möchte ich erinnern, daß die einseitigen psychologischen Forderungen einst einen nicht unberechtigten Gegensatz bildeten gegen eine mechanische Art der Unterrichtserteilung in der Befolgung christlicher und kirchlicher Zwecke, sowie daß die beste Art der Überwindung in der Synthese liegt: Der Religionsunterricht richte sich nach der natürlichen Beanlagung des Kindes, sehe aber das beste Mittel zur Ausbildung derselben in der Hineinbildung des biblisch kirchlichen Christentums in die Seele des Kindes, je nach seiner geistigen Entwickelung und unter Anknüpfung an das vorhandene wirkliche Leben. „Anima naturaliter christiana" — die Seele ist von Natur christlich — „Der Kinder ist das Himmelreich," „Was von Fleisch geboren ist, das ist Fleisch." „Es ist nicht der Wille meines Vaters im Himmel, daß eins von diesen Kleinen verloren gehe": das gelte gleichmäßig für Schule und Kirche.

## III.

Von der Besinnung gehen wir zur That. Sie ist sehr erleichtert durch die grundlegende einheitliche Anschauung, welche wir gewonnen. Das gilt zunächst in Bezug auf den Lehrplan. Sind es Kinder verschiedener Entwickelung, so werde auch ein Stoff gewählt, der sich ihnen anpaßt auf den verschiedenen Stufen; sind es christlich beanlagte, sowie christlich und kirchlich berufene Kinder, so werde christliche und kirchliche Wahrheit nach ihren Elementen, und soweit es für Kinder von 6—14 Jahren thunlich, geboten. Dabei verschlägt's nicht viel, ob wir mit der kirchlichen Katechetik unsern Ausgang nehmen von dem Worte des Herrn: „Machet zu Jüngern alle Völker, indem ihr sie tauft in den Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes und indem ihr sie halten lehrt alles, was ich euch befohlen habe" und sagen: Die getauften Kinder müssen einen kindermäßigen Unterricht erhalten, der die Offenbarung Gottes in Christo umfaßt, so daß diese Richtschnur für ihr Leben wird, wie sie solches nach kirchlicher Sitte bei der Konfirmation geloben, und daß sie für das vom Herrn eingesetzte Abendmahl befähigt werden. Oder ob wir, einen mehr psychologisch-pädagogischen Weg gehend, bestimmen: Die christliche Anlage und Berufung soll durch die Darbietung eines kindermäßig ausgewählten Stoffes der christlichen Offenbarung so weit ausgebildet werden, daß eine gewisse Mündigkeit erzielt werde, die nicht bloß in der Erkenntnis, sondern auch in der Lebensrichtung besteht. Oder wir könnten, geschichtlich begründend, alles das aufzählen, was man auf dem Wege der Erfahrung als zum guten Religionsunterrichte gehörend im Laufe der Zeit gefunden hat und dann erläuternd zeigen, wie in der That dieser Befund richtig sei. Das Ergebnis würde in allen 3 Fällen nicht sehr verschieden ausfallen und immer in der Hauptsache lauten auf Erteilung eines biblischen, kirchlichen Glaubensunterrichtes unter Darreichung aller uns zu Gebote stehenden Stoffe. Es ist also durchaus irrig, wenn man etwa scheiden

wollte, wie vorgeschlagen: die Schule nehme mehr die allgemein religiösen Wahrheiten, das Pfarramt die besonderen christlichen und kirchlichen; die Schule die Bibel, der Pfarrer den Katechismus; der eine die Geschichte, der andere die Lehre. Sie haben vielmehr beide biblischen und kirchlichen Unterricht in der Form der Geschichte und Lehre zu erteilen. Die Verteilung des Stoffes kann sich nur richten nach den besonderen Verhältnissen, unter denen auf der einen Seite der Unterricht der Schule, auf der anderen Seite derjenige des Pfarrers stattfindet.

Nachdem die Kinder vom 6.—12. Lebensjahre nur in der Schule unterrichtet sind, findet in den beiden folgenden Jahren eine doppelte Unterweisung, nämlich durch den Lehrer und durch den Pfarrer, statt. Entsprechend der kindlichen Entwickelung müssen wir der Unter- und Mittelstufe der Schule Gegenstände, die mehr in der inneren Lehrform der Anschauung und Vorstellung, der oberen Stufe aber solche, die mehr in der Denkform liegen, zuweisen. In Rücksicht auf die sachliche Gliederung aber muß zuerst das Grundlegende und Leichtere, zuletzt das Abschließende und Schwerere genommen werden. Jenes würde mehr durch die Heilsgeschichte, dieses mehr durch die Heilslehre bezeichnet sein, und wiederum würde das erstere mehr der Anschauung und Vorstellung, das zweite mehr dem Denken angehören. Verbinden wir aber den objektiven und subjektiven Gesichtspunkt und beachten hierbei, daß es im Interesse der festen Aneignung nicht wohl gethan ist, Geschichte und Lehre scharf von einander zu sondern, so würde die vermittelnde Ansicht dahin lauten müssen: „Auf der Unter- und Mittelstufe vorwiegend Geschichte und die Lehre in möglichster Veranschaulichung und geringem Umfange, in den beiden letzten Jahren die Geschichte mehr in der Form des Gedankens und die Lehre in größerem Umfange und unmittelbarer als Lehre."

Da ferner die beiden letzten Jahre der geistigen Mündigkeit oder der Konfirmation und der ersten Kommunion näher stehen, so würde auch in diesen ein solches Material notwendig sein, welches eine mehr praktische Tendenz trägt und auf jene beiden heiligen Handlungen auf geradem Wege vorbereitet.

Sehen wir auf die Befähigung der beiden Religionslehrer, so möchte dem Pfarrer, welcher die größere und tiefere Sachkenntnis besitzt, das Lehrhafte und das an das Theologische Grenzende zuzuteilen sein, aber auch, da er der Seelsorger ist, der sich die werdende Gemeinde heranbildet, und da er die Kinder zur Konfirmation und ersten Kommunion führt, das was zu der ersten überleitet, und zu den beiden andern unmittelbarer erzieht.

Endlich haben wir noch an zwei Zufälligkeiten zu denken: 1. daß wir bei der Auswahl für den Schulunterricht an bestimmte Vorschriften bereits gebunden sind, und wir bei der Entwerfung dieses Lehrplans nur Modifikationen vornehmen können; 2. dürfen wir nicht vergessen, daß dem Pfarrer nur wenige wöchentliche Stunden für seine Christenlehre zu Gebote stehen, die noch dazu in einer nicht immer günstigen Zeit liegen.

In Erwägung aller dieser Umstände fordere ich von der Schule eine grundlegende und vorbereitende Unterweisung, bei welcher die biblische Geschichte, von dem Pfarrer den ergänzenden und abschließenden Unterricht, bei welchem der Katechismus den Mittelpunkt bildet. Näher ausgeführt: Die Schule mache mit der Heilsgeschichte zunächst in einzelnen Geschichten, dann gruppenweise bekannt, gebe auch wie zur Fortsetzung einige wichtige Bilder aus der alten und reformatorischen und neuesten Kirchengeschichte. Daran schließen sich von der Mittelstufe an solche Abschnitte, welche die biblische Lehre in der Form der Thatsächlichkeit enthalten, also leichte Gleichnisse, in der Oberstufe andere leichtere biblische Lesestücke.

Katechismus werde im engsten Anschluß an den Text und ohne irgendwelche Erweiterung und Veränderung desselben getrieben und zwar mehr so, daß das Einzelne beachtet, als ein Zusammenhang hergestellt werde. Der unmittelbar erbauliche Religionsunterricht beschränke sich auf das Betenlernen, auf die Aneignung von Kirchenliedern, auf eine vorläufige Kenntnis des Gottesdienstes und auf eine Verwertung der Sonntags-Perikope zur Einführung in das Kirchenjahr und Vorbereitung auf das Verständnis der Predigt.

Wünschenswert, wenn auch nicht durchaus notwendig, erscheint mir hierbei, um zu einer besseren Einheit zu gelangen, da eines das andere erklärt und stützt und zusammenhängendere, also auch wirksamere Vorstellungsmassen in der Kindesseele erzeugt werden, daß die biblische Geschichte der Konzentrationspunkt sei, an welchen nicht nur Bibellehre und Bibellesen und wie jetzt schon vielfach geschieht, Kirchenlied, sondern auch der allerdings dann aus seiner natürlichen Ordnung herausgerückte Katechismus nach seinen einzelnen Stücken angeschlossen würde.

Mittelpunkt und Konzentrationspunkt für den pfarramtlichen Unterricht aber sei nach Tradition und sachlichem Recht der Katechismus in seiner eigentümlichen Reihenfolge und so, daß die Zusammenhänge beachtet werden, ohne jedoch der theologischen Systematik das mindeste Recht einzuräumen. Der Katechismus ist ja die Zusammenfassung und Zusammenordnung beides, der Heilslehre und der Heilsgeschichte, und alle bisher vom Kinde angeeigneten religiösen Kenntnisse lassen sich bei ihm wiederholen, verwerten und ergänzen. Der Katechismus mit seiner praktischen Tendenz für das Glaubens- und Heiligungsleben des Einzelnen und für das kirchliche Gemeinschaftswesen giebt auch die beste Veranlassung, daß der pfarramtliche Unterricht die seelsorgerliche und kirchliche Färbung erhalte und namentlich in der letzten Zeit als Tauf- und Abendmahlsunterweisung für Konfirmation und Kommunion befähige.

## IV.

Geben wir auch noch wenigstens einige Grundzüge zu einer einheitlichen Methodik, nachdem wir die Auswahl des Stoffes festgestellt. Es ist eine nicht seltene Klage der Geistlichen, daß die Lehrer beim Religionsunterrichte vor lauter Bäumen den Wald nicht sähen und durch ihre methodischen

Künste den wertvollen Stoff verdeckten und entwerteten, auch es versäumten, ihn den Kindern zum sicheren Besitz mitzugeben. Von seiten der Lehrer aber wird das gerade Entgegengesetzte bedauert, daß nämlich beim Pfarrer noch zuviel eingelernt und aufgesagt werde, also der immerhin wichtige Stoff nur äußerlich angehängt werde, ohne daß man inneres Verständnis erstrebe und die Ausübung ermögliche. Vielleicht haben beide Parteien Recht und Unrecht zugleich, und die Wahrheit liegt auch hier in der Mitte. Die wahre Methode schaut auf beides, auf die Sachlichkeit und Psychologisierung des Unterrichtes.

Es war zur Zeit des Rationalismus selbstverständlich, daß man den biblischen und kirchlichen Lehrstoff veränderte und ihn aus den Kindern herauslocken wollte. Man glaubte ja nicht mehr an die Offenbarungen Gottes, man hielt ja die Kirchenlehre für eitel Entstellung der vernünftigen Denkweise; die allgemeinen sittlichen und religiösen Wahrheiten sollten allein gelten, alles andere von Sünde und Erlösung, von des Heilandes wunderbarer Liebe und Majestät sollte vom Übel sein, als unnötiger Zierat und schädlicher Aberglaube. Daher die unbiblischen biblischen Geschichten, die verwässerten Kirchenlieder, die entstellten Katechismen, die dürren Heiden der moralischen Sprüche und Erzählungen. Daher der Fanatismus für die sokratische Form, die das Blaue vom Himmel herunterkatechesierte, pfropfenziehermäßig alles aus den Kindern selbst erheben wollte, soviel an den Wolken herumkräuselte, aber der Mond hatte dahinter gute Ruhe. Die Zeiten sind längst andere geworden Ob aber nicht einiger Sauerteig solcher Abschwächung des Stoffes übrig geblieben? Wie sieht es mit der Textgestaltung aus? Ist der Text wirklich Gottes geoffenbartes Wort, welches wohl anknüpft an unser inneres Leben, aber weit darüber hinausführt zu dem, was in keines Menschen Herz gekommen; ist unsere evangelische Kirchenlehre wirklich nichts anderes als die Ausprägung des göttlichen Goldes in gangbare Münze: so dürfen wir wohl auswählen zwischen leicht und schwer, zwischen Anfang und Vollendung, aber schon die Formveränderung muß mit zartester Hand geschehen, damit der köstliche Kern durch Verletzung der Hülle nicht mitleide, und oft ist's geraten, der Lehrer behalte noch vorläufig die unbequemen Hüllen und hebe die Schwierigkeit durch begleitende Erklärung.

Welches ist das Ziel, welches wir erstreben? Ist's wirklich nichts anderes, als die gegebene Wahrheit selbst? Oder geht's bei uns nach dem Sprüchlein: „Im Auslegen seid recht munter, legt ihr nicht aus, so legt doch unter." Zwängen und dehnen wir das Gegebene in das Prokustesbett künstlicher Dispositionen?

Wie verfahren wir bei der Erklärung? Sehen wir der Sache geradezu ins Gesicht, oder bleiben wir nicht in Wort-, sondern in Wörtererklärungen hängen, versäumen die Kernbegriffe, verdunkeln sie durch Nebensachen, ja schleppen das fremdartigste und trivialste Material herbei, bis man vor den Gerüsten den Aufbau der Wahrheit nicht mehr sehen kann? Ist unser Erklären ein Verklären, ein Herrlich-, Lieb- und

Wertmachen, oder ein Zerklären, da alles zerissen wird wie eine zerrupfte Blume, deren Teile man wegwirft, oder eine Verwässerung des edlen Weines, daß ihn niemand mehr trinken mag?

Wir sind gewiß alle Freunde einer fragenden und entwickelnden Lehrform. Aber wenn auch das Auge sonnenhaft ist und sich der Sonne öffnen muß, die Sonne selbst kann nicht gemacht werden, die ist uns geschenkt ohne unser Zuthun. Warum wollen wir denn aus den Kindern, den unerfahrenen, den sündigen durchaus die Wahrheit herausholen? Lieben wir etwa die Scheinkatechese, die erst Wasser in den Brunnen gießt, um es danach auszupumpen? Oder sind wir zufrieden mit der bloßen geistigen Weckung, wenn auch die Wahrheit selbst darunter leidet? Welchen Nutzen bringt es denn, wenn auf 1000 Umwegen ein verzerrtes oder unvollkommenes Stück der Wahrheit gefunden wird? Das ist doch kein christlicher Unterricht. Ists in vielen Fällen nicht besser, anschaulich, kurz und einfach mitzuteilen und namentlich bei der Paränese das Bild von der Maria festzuhalten, die still zu Jesu Füßen seiner Rede zuhörte, aber nicht gefragt wurde? Möchten wir doch alle vor dem Wahne behütet bleiben, als ob es mit einer bloß psychologischen Methode gethan sei, die fast nur um das Kind, aber wenig um den köstlichen Wahrheitsinhalt sich kümmert.

Aber freilich wird die Pädagogik auch wohl recht behalten mit ihrer Warnung: Die mechanische nur Scheinerfolge erzielende Art der Stoffaneignung ohne Verständnis, Durchdringung und Gemütserregung ist ebenso unmethodisch und verwerflich. Man hat doch eigentlich nichts, wenn man nur etwas weiß; alles Wissen fördert doch nur, wenn aus dem Kennen ein Erkennen, aus dem Erkennen ein Thun wird. Die Natur der Christenlehre fordert aber im besonderen Maße ein Eingehen in unser innerstes Wesen. Sie will im Glauben aufgenommen und im Leben bethätigt sein. Man denke nur an das Gleichnis von viererlei Acker. Der Herr ist nicht zufrieden, daß er überhaupt kostbaren Samen ausstreut, oder daß dieser oberflächlich oder halb aufgenommen wird, sondern er soll sich tief bewurzeln, auch nicht bloß in dem Halm schießen, sondern viele Frucht bringen. Man greife nur hinein in die Lehrweise des Herrn und seiner ersten Jünger. Wie sorgfältig hat er z. B. sich bemüht, um das Wesen der Nächstenliebe dem Schriftgelehrten vorzumalen am barmherzigen Samariter. Wie hat er ihn die Wahrheit danach finden lassen durch die Frage: „Welcher, dünkt dich, ist der Nächste gewesen dem, der unter die Mörder fiel?"; wie hat er auch hingeleitet zur Ausübung durch die Ermahnung: „So gehe hin und thue desgleichen." Oder hat er nicht, mit den Emmausjüngern wandernd, sie von einer methodischen Lehrstufe zu der andern geführt? Zuerst die Anknüpfung an das Vorhandene in ihrem Wissen und Fühlen: „Was sind das für Reden, die ihr unter euch handelt und seid so traurig?" Danach die Darbietung des Themas und Textes: „O ihr Thoren und trägen Herzens, zu glauben allem, das die Propheten geschrieben haben" „Und er fing an von Mose und allen Propheten." Drittens die Auslegung nach der doppelten Seite der

Erklärung und der Anwendung, — wir werden vielleicht sagen in geist- und gemütbildender Weise — denn die Jünger sprachen hernach: „Brannte nicht unser Herz, da er mit uns redete und uns die Schrift öffnete." Viertens die Einübung, da er sich stellt, als ob er gehen wollte, sie ihn bitten und zum völligen Glauben gelangen.

Ich kann heute nur die Richtung einer gesunden Methode bezeichnen, aber nicht auf die Einzelheiten eingehen, welche zu beachten sind, daß unter strenger Rücksichtnahme auf den unverletzt und unverändert zu erhaltenden Unterrichtsgegenstand und seine Eigenart, derselbe eingeleitet, aufgenommen, verstanden, geübt, nämlich eingeübt und ausgeübt werde, sei es durch den Vortrag des Lehrers, sei es durch seine Fragen, sei es auf dem Wege der Analyse, da man vom Gegebenen ausgehend, dasselbe zergliedert und erläutert, sei es auf dem Wege der Synthese, da man die Wahrheit suchen und finden läßt aus Deduktionsquellen: immer aber also, daß man bei jeder Lektion sich die einzelnen Vorgänge der psychologischen Aneignung, sowie der stofflichen Ordnung klar bewußt ist und planmäßig verfährt, von festen Ausgängen zu klaren Zielen. Zu einer solchen Methode rufe ich alle auf, die nicht im Leichtsinn ihre kostbare Zeit verschwenden wollen, die etwas wirklich Nützliches leisten möchten, und die sich der Rechenschaft bewußt sind, die sie Gott und Menschen schulden für die anvertrauten Seelen, denen sie für Zeit und Ewigkeit eine heiligende, seligmachende Wahrheit mitteilen sollen.

Das sei genug geredet zu dem Wunsche, daß eine gemeinsame Methode befolgt werde, die ebensosehr der biblischen und kirchlichen Wahrheit als den psychologischen Forderungen gerecht wird, die nicht nur der Erkenntnis, sondern auch der Erbauung dient.

## V.

Wir dürfen nicht schließen, ohne noch ein religiöses Fach, die Unterweisung im Katechismus, besonders hervorzuheben. Gerade auf diesem Gebiete waltet noch zuviel Zwiespalt, und doch sollte es ein starkes Band der Einheit sein, da Pfarrer und Lehrer den Katechismus gemeinsam behandeln und einer bei seiner Arbeit auf den anderen geradezu angewiesen ist, auch der Unterricht des Pfarrers gar nicht gedeihen kann, wenn er nicht seinen Unterbau, sowie seine Unterstützung durch den Lehrer erhält. In Bezug auf den Lehrplan ist die Abgrenzung zwar schon im allgemeinen dargelegt. Im besonderen aber wünschen wir die Harmonie, das ist die Einheit in der Verschiedenheit, noch in folgender Weise gewahrt und hergestellt zu sehen:

1. Die Gliederung der Katechismusstücke sei im beiderseitigen Unterrichte dieselbe. Nichts verwirrt mehr, als wenn das Kind umordnen muß, nichts erleichtert mehr, als wenn immer auf derselben Straße gefahren wird. Doch darf der Schulunterricht sich mit dem Aufbau des Einzelnen begnügen und überlasse getrost die zusammenfassende Anordnung dem Pfarrunterrichte.

2. Die Erklärungen seien möglichst gleichförmig. Eigentliche logische

Definitionen sind zu entbehren, aber ohne beschreibende Erklärungen, die freilich erst als Ergebnisse mannigfacher Vorstellungsbilder hervortreten sollten, kann keine klare und behaltbare Lehre gegeben werden. Es ist sehr mißlich, wenn die Fassung solcher Erklärungen dem Zufall überlassen bleibt, diese bald so, bald so ausfällt und beim Lehrer und Pfarrer verschieden ist. Beide haben sich also über die dem Kinde passendste und der Wahrheit angemessenste Form zu einigen und diese stetig festzuhalten. Selbstverständlich ist hier nicht ein ängstliches Anklammern an den Buchstaben gemeint, auch wird der Lehrer nur die hauptsächlichsten und leichteren Erklärungen durchzunehmen haben.

3. Die Erläuterungsmittel, sei es nun, daß man sie mehr als Belegstellen oder als Deduktionsquellen benützen will, sei es, daß sie mehr die abstrakten Lehren vormalen oder beweisen oder in das Gemütsleben des Kindes überleiten sollen — die Erläuterungsmittel der biblischen Geschichten, der Bibelsprüche, der biblischen Lehrabschnitte, der Kirchenlieder sollen im beiderseitigen Interesse insofern dieselben sein, als die im sonstigen Religionsunterrichte der Schule durchgenommenen Stoffe gleichmäßig verwertet werden. Im übrigen mag der pfarramtliche Unterricht diese Erläuterungsmittel in bescheidener Weise ergänzen, wie ich meine namentlich durch eine größere Heranziehung von Bibelabschnitten. Bei der Bibelsprüche nehme der Pfarrer die leichtern, welche der Schulunterricht bereits hat aneignen müssen, wieder auf, nütze sie treulich aus und füge ihnen eine nicht große Anzahl schwererer hinzu.

Sehr zur Erleichterung der gewünschten Harmonie dient es, wenn Pfarrer und Lehrer ein und dieselbe gedruckte Katechismuserklärung zu ihrer und der Kinder Wegweisung benutzen. Es mag ja an jeder vieles auszusetzen sein. Dennoch ist solche Benutzung besser, als die Entwerfung eines nur geschriebenen vereinbarten sehr speziellen Lehrplans. Letzterer, selbst wenn er alles enthielte bis auf die Erklärungen, ist nicht übersichtlich genug, kann auch nicht in die Hände der Kinder gegeben werden. Die gedruckte Katechismuserklärung kann nicht unschwer durch Beifügungen und Weglassungen verändert und nach den einzelnen Stufen des Unterrichts durch Zeichen eingeteilt und abgegrenzt werden.

An solchen Katechismuserklärungen ist durchaus kein Mangel. Aus unserm Kreise nenne ich die Worterklärung von den Pfarrern Breithaupt und Reichardt zur Handreichung für die Schule und zur Grundlage für den Konfirmandenunterricht, zweiter Abdruck 1882. Von den übrigen nenne ich die Erklärungen von Bachmann, Baumann, Zuck, Pfeiffer als diejenigen, welche mir noch am meisten für unsern Zweck als passend erscheinen, ohne indessen manche andere als unbrauchbar ausschließen zu wollen. Erschienen ist auch ein Versuch, von dem einige Druckbogen hier ausliegen.*) Ich nenne das Buch, welches stark 5 Bogen

*) Das Buch ist unter dem Titel erschienen: Auslegung des kleinen Katechismus Luthers für die einheitliche Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht. Eberswalde, Buchhandlung des Pestalozzi-Vereins.

umfaßt und für 40 Pf. gebunden zu haben ist, nicht weil ich an demselben mitgearbeitet habe, sondern weil es hervorgegangen ist aus Beratungen von Geistlichen und Lehrern und beider Wünsche berücksichtigt, die Stufen des Unterrichts genau abgrenzt, weil die Erklärung für die Schule ganz dem Texte nachgeht, für den pfarramtlichen Unterricht aber die einleitenden und abschließenden Ergänzungen in den Bahnen des Katechismus und nicht einer theologischen Systematik verlaufen, und endlich weil der Inhalt nicht in Frage und Antwort, sondern vortragend dargeboten wird.

Auch um eines äußeren Grundes darf ich das Buch erwähnen. Konferenz und Verfasser haben auf jede Vergütung verzichtet, um einer Neu-Ruppiner Lehrerkasse und um namentlich dem Pestalozzi-Verein den ganzen Ertrag zuzuwenden.

Und nun ist mein nicht kurzer Vortrag zu Ende. Dankbar für Ihre Geduld, würde ich noch dankbarer sein, wenn nun eine recht lebhafte Besprechung anhübe, das Gesagte ergänzend, berichtigend, und als Frucht die Einigkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterrichte nicht bloß gepriesen, sondern auch gewonnen würde.

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Goppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Universitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.** Aus und nach einer Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. Von Dr. P. Dettweiler, Lehrer am Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Die Vorbildung der Lehrer in Präparandenanstalten,** von J. Langermann, Volksschullehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

5. Heft: **Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

Bielefeld und Duisburg, 1889.

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Markau.**

---

## Den Zweigverbänden des deutschen Lehrervereins zur gefälligen Nachricht:

Die Bearbeitung der noch ausstehenden Verbandsvorträge haben für unsere Sammlung übernommen:

1. Hauptlehrer Julius Greßler, Barmen: **Die Schulsynode.**
2. Lehrer W. A. Fett, Königsberg in Preußen: **Der Bureaukratismus auf dem Schulgebiete.**
3. Lehrer Kumm, Steglitz: **Die Küsterfrage.**

Die Veröffentlichung wird in Bälde erfolgen.

**Der Herausgeber.**

umfaßt und für 40 Pf. gebunden zu haben ist, nicht weil ich an demselben mitgearbeitet habe, sondern weil es hervorgegangen ist aus Beratungen von Geistlichen und Lehrern und beider Wünsche berücksichtigt, die Stufen des Unterrichts genau abgrenzt, weil die Erklärung für die Schule ganz dem Texte nachgeht, für den pfarramtlichen Unterricht aber die einleitenden und abschließenden Ergänzungen in den Bahnen des Katechismus und nicht einer theologischen Systematik verlaufen, und endlich weil der Inhalt nicht in Frage und Antwort, sondern vortragend dargeboten wird.

Auch um eines äußeren Grundes darf ich das Buch erwähnen. Konferenz und Verfasser haben auf jede Vergütung verzichtet, um einer Neu-Ruppiner Lehrerkasse und um namentlich dem Pestalozzi-Verein den ganzen Ertrag zuzuwenden.

Und nun ist mein nicht kurzer Vortrag zu Ende. Dankbar für Ihre Geduld, würde ich noch dankbarer sein, wenn nun eine recht lebhafte Besprechung anhübe, das Gesagte ergänzend, berichtigend, und als Frucht die Einigkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterrichte nicht bloß gepriesen, sondern auch gewonnen würde.

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Universitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.** Aus und nach einer Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. Von Dr. P. Dettweiler, Lehrer am Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Die Vorbildung der Lehrer in Präparandenanstalten,** von J. Langermann, Volksschullehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

5. Heft: **Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

Bielefeld und Duisburg, 1889.

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Markau.**

---

## Den Zweigverbänden des deutschen Lehrervereins zur gefälligen Nachricht:

Die Bearbeitung der noch ausstehenden Verbandsvorträge haben für unsere Sammlung übernommen:

1. Hauptlehrer Julius Greßler, Barmen: **Die Schulsynode.**
2. Lehrer W. A. Fett, Königsberg in Preußen: **Der Bureaukratismus auf dem Schulgebiete.**
3. Lehrer Kumm, Steglitz: **Die Küsterfrage.**

Die Veröffentlichung wird in Bälde erfolgen.

Der Heraus

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

**Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.**

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

## I. Band.

1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf.

# Die ärztliche Überwachung der Schulen zur Verhütung der Verbreitung der Kurzsichtigkeit.[1])

Von

**Prof. Dr. med. et phil. Hermann Cohn,**
Augenarzt in Breslau.

Zur Entscheidung der Frage, in welcher Weise eine ärztliche Überwachung der Schulen zur Verhütung der Verbreitung der Myopie stattzufinden hat, sind einige Vorfragen zu beantworten.

## I. Ist die Myopie unter der Schuljugend so verbreitet, daß eine ärztliche Überwachung notwendig wird?

Vor mehr als 20 Jahren wurden in Breslau 10060 Schulkinder untersucht[2]) und dabei folgende Resultate gewonnen:

1. Die Zahl der kurzsichtigen Schüler nimmt von Schulkategorie zu Schulkategorie zu, in dem Verhältnis, als diese Anstalten immer höhere Ansprüche an die Augenarbeit machen.

Ich fand in

| | | | |
|---|---|---|---|
| 5 | Dorfschulen . . | 1,4% | Myopen |
| 20 | Elementarschulen . | 6,7% | „ |
| 2 | Töchterschulen . | 7,7% | „ |
| 2 | Mittelschulen . . | 10,3% | „ |
| 2 | Realgymnasien . | 19,7% | „ |
| 2 | Gymnasien . . | 26,2% | „ |

Dabei wurden geringere Grade als M = 1,0 gar nicht mitgerechnet.

2. Die Zahl der Myopen steigt von Klasse zu Klasse. Ich fand z. B. in den Gymnasien von Sexta bis Prima folgende Zunahme der Myopenzahl: 12, 18, 24, 31, 41, 56%.

---

[1]) Bericht, dem VI. Internationalen hygienischen Kongresse zu Wien erstattet.
[2]) Vergl. meine Untersuchungen der Augen von 10060 Schulkindern, nebst Vorschlägen zur Verbesserung der den Augen nachteiligen Schuleinrichtungen. Eine ätiologische Studie. Leipzig 1867.

3. Die höheren Grade von Myopie werden in den höheren Klassen in größerer Zahl gefunden, als in den unteren Klassen. Der Durchschnittsgrad der Myopen von Sexta bis Prima stieg in den Gymnasien von M = 1,7 bis M = 2,6.

Diese Beobachtungen haben sich in allen zivilisierten Ländern bestätigt, so oft größere Anstalten untersucht wurden, und es sind in den letzten 20 Jahren die Augen von fast 100000 Schülern von Sachverständigen[1]) geprüft worden.

Eine Durchschnittsrechnung[2]) ergab z. B., daß bei 9096 Gymnasiasten (in 25 deutschen und schweizerischen Gymnasien) die Zahl der Myopen von Sexta bis Prima stieg von 22% zu 27, 33, 46, 52, 53%. Keine Dialektik ist also im stande, die Thatsache wegzuwischen, daß mehr als die Hälfte aller Primaner und Studenten kurzsichtig ist.

Die Verbreitung der Myopie rechtfertigt daher an und für sich allein schon eine ärztliche Überwachung der Schulen.

## II. Ist die Kurzsichtigkeit etwas Gleichgültiges, oder ist sie eine Krankheit?

1. Seit einigen Jahren sind merkwürdigerweise Stimmen von Augenärzten laut geworden, welche behaupteten, man mache zuviel Aufhebens von der Myopie, sie sei keine Krankheit. Man ging sogar so weit, die Kurzsichtigkeit im Sinne Darwins als etwas Nützliches, als eine zweckmäßige Anpassung des Auges an die Arbeit zu bezeichnen. Diese Anschauung beruht auf vollkommenem Mangel an Verständnis der Darwin'schen Lehre. Es liegt, wie Prof. Horner[3]) sehr richtig sagt, keinerlei Zweckmäßigkeit bei dieser Anpassung vor; denn in der Wachstumszeit hat die große Mehrzahl der Augen kein Bedürfnis kurzsichtig zu werden, da der Akkommodations-Muskel völlig zur Arbeit ausreicht, und nach Abschluß der Jugend bietet die Myopie mehr Gefahr als Nutzen. Häufig überschreitet die Anpassung, d. h. das notwendige Produkt des Gebrauches, die Grenzen der Gesundheit, wenn nämlich die Funktion des Organes unmäßig beansprucht wird, z. B. beim Emphysem des Trompeters, beim Plattfuß des Bergbewohners, so auch bei der Myopie. Eine Anpassung mag sie sein, aber eine sehr unzweckmäßige.

2. Andere Augenärzte haben gesagt: Die schwachen Grade von Myopie seien ganz angenehm, da ja die meisten Arbeiten zivilisierter Menschen in der Nähe vorgenommen werden müßten, und, wenn die Myopie ein Übel sei, so existierten doch weit größere Übel des menschlichen Organismus, denen gegenüber die Myopie ganz erträglich sei;[4]) letztere gebe zu großen Befürchtungen keinen Anlaß. Gewiß ist der Krebs, die

---

[1]) Vergl. Randall, the Refraction of the human eye Philadelphia 1885.
[2]) Vergl. meine „Hygiene des Auges in den Schulen". Wien 1883, pag. 58.
[3]) Über Brillen. Zürich 1885.
[4]) Stilling im Archiv für Augenheilkunde. 1885, pag. 133.

Cholera, der Typhus u. s. w. gefahrvoller, als die Kurzsichtigkeit; deswegen ist aber doch das Aufhören der Fernsicht keineswegs gleichgültig. Der Normalsichtige kann sich bekanntlich durch Vorsetzen einer Coverbrille kurzsichtig machen. Wer sich bei gesundem Auge + 3·0 aufsetze und sich dadurch so schwach kurzsichtig macht, daß er nur bis 1/3 Meter scharf sieht, wird sehr bald von dem Irrtum geheilt sein, daß Myopit gleichgiltig sei. Die Myopie bleibt immer ein Gebrechen, selbst in den schwächsten Graden; der Myop ist stets übel daran, wenn seine Brille verloren, zerbrochen, verbogen, ja nur angelaufen ist. Selbst die schwachen Grade erschweren oft die Wahl des Berufes; man denke an Soldaten, Matrosen, Jäger 2c.

3. Es wurde behauptet, die Myopie sei, wenn sie in niederen Grenzen bleibt, unbedenklich. Gewiß können schwache Grade zeitlebens schwach bleiben und durch eine richtige Fernbrille kompensiert werden. Aber kein Mensch kann vorhersagen, ob eine in der Jugend entstandene schwache Myopie stationär bleiben wird oder nicht. Nirgend ist der Beweis geliefert, daß diese sogenannten schwachen Arbeitsmyopien stillstehen müssen. Im Gegenteil, aus erwiesenermaßen sehr schwach myopischen Kindern sind unzählige Male stark kurzsichtige Studenten geworden. Übrigens sind erfahrungsgemäß selbst die niederen Grade der Myopie sehr oft mit herabgesetzter Sehschärfe verknüpft.[1]) Die Gefahren der Myopie beginnen allerdings nach dem übereinstimmenden Urteile aller Ophthalmologen mit M = 6,0; diese wurde aber schon oft von Primanern erreicht, die in Tertia M = 3,0 hatten.

Bei den mittleren Graden der Myopie sind Mouches volantes und Insuffizienzen der Musculi recti interni quälend; bei den höheren Graden kommen Glaskörpertrübungen, Aderhaut-Entzündungen, Blutungen, Zertrümmerungen und Ablösungen der Netzhaut häufig vor, also sehr ernste Krankheiten, die freilich meist erst nach dem 40. Jahre auftreten.

Wer hier von Übertreibung spricht, hatte wohl noch nicht genug Gelegenheit, Myopen in späteren Lebensjahren wieder zu untersuchen Der beschäftigte Praktiker hat leider nur zu oft den Jammer gesehen. welchen die genannten Folgeleiden hervorrufen bei Männern, die mitten, in der für die Erhaltung ihrer Familien so nötigen Berufsthätigkeit von dem Finale einer in der Jugend mäßig auftretenden Myopie ereilt werden!

Die Kurzsichtigkeit ist also gewiß nichts Gleichgültiges, sondern ein Leiden, das ernste Prophylaxe erheischt.

## III. Ist die Myopie angeboren oder wird sie erworben?

1. Man hat gesagt, es gebe unter Landleuten und Arbeitern, welche ihr Auge nie in der Nähe angestrengt haben, Kurzsichtige, und zwar sehr hochgradig Kurzsichtige; das Übel müsse diesen also angeboren sein.

[1]) Vergl. Seggel in v. Graefe's Archiv 1884, Bd. 30, Abth. 2, pag. 139.

Das ist richtig; aber die Landleute und Arbeiter stellten nach den in Dänemark von Tscherning[1]) und nach den in Bayern von Seggel[2]) vorgenommenen Erhebungen nur 2—3 % der dänischen, resp. bayrischen Myopen, während die aus höheren Schulen hervorgegangenen Militärpflichtigen in Dänemark 32, in Bayern 57 % der Myopen lieferten. Es handelt sich in jenen seltenen Fällen allerdings um angeborene Myopie, wie man ja auch ganz ausnahmsweise einmal ein überaus kurzsichtiges Kind in der untersten Schulklasse findet.

2. Einzelne Autoren haben die Erblichkeit als Hauptursache der Myopie aufgeführt. Ganz gewiß ist die Vererbung ein sehr wichtiger Faktor bei der Myopie, wie bei vielen anderen Krankheiten. Es fehlt aber bis jetzt noch vollkommen an großen Beobachtungsreihen über die Augen von Eltern und Kindern, so daß sich auch nicht annähernd eine Zahl für die Häufigkeit der Vererbung angeben ließe. An eine häufige direkte Vererbung können wir aber schon darum nicht glauben, da wir sonst viel mehr myopische Kinder in den untersten Klassen der Schulen, die sich aus gebildeten Familien rekrutieren, finden müßten, als es in Wirklichkeit der Fall ist, und da ja jeder Augenarzt reichlich Gelegenheit hat, Kinder notorisch kurzsichtiger Eltern als normalsichtig zu konstatieren.

3. Von anderer Seite wurde die sogenannte erbliche Disposition ins Feld geführt. Dieser Ausdruck ist aber etwas ganz Vages. Wer kann nachweisen, wie viel von der Myopie eines 13jährigen Kindes auf erbliche Disposition kommt, wie viel auf Naharbeit? Und selbst wenn wir die erbliche Disposition als einen bestimmten Faktor annehmen wollten, so müßten wir, wie Schieß[3]) und Horner[4]) treffend bemerkten, hier wie bei vielen anderen erblichen Dispositionen erst recht günstige Verhältnisse schaffen und noch mehr prophylaktische Pflege bieten, damit die Disposition nicht zum Ausbruch kommt. Es müßte ferner die Wahrscheinlichkeit der Vererbung umsomehr ein Sporn sein, die jetzige Generation vor Myopie zu bewahren, damit sie auf die folgenden Generationen die Disposition zur Myopie nicht vererbe!

4. Darüber sind übrigens alle Okulisten einig, daß in unzähligen Fällen normalsehende Kinder normalsehender Eltern während der Schuljahre kurzsichtig werden, und wenn auch von manchen Seiten die Myopie als ausschließliches Produkt der Naharbeit bekämpft worden ist, so stimmen doch alle Augenärzte darin überein, **daß anhaltende Naharbeit besonders bei schlechter Beleuchtung geeignet sei, Kurzsichtigkeit zu erzeugen, resp. zu vermehren.**

---

[1]) v. Graefe's Archiv, Bd. 29, pag. 216.
[2]) v. Graefe's Archiv, Bd. 30, Abtl. 2, pag. 139.
[3]) „Allgemeine Schweizer Zeitung", 1886.
[4]) Über Brillen. Zürich, 1885.

## VI. Wird die Myopie in der Schule oder im Hause erworben?

1. Anhaltende, leider zu anhaltende Naharbeit der Kinder, findet in der Schule und im Hause statt. Gewiß ist es schwierig, die Quote der Schädlichkeiten im Hause von der in der Schule zu trennen. Peccatur intra et extra. Aber man darf doch nicht vergessen, daß das Schreiben und Lesen in der Schule gelernt wird, und daß, wie Virchow[1]) sehr treffend sagt, viele schlechte Gewohnheiten beim Sitzen bei der Arbeit aus der Schule ins Haus herübergebracht werden, zum mindesten, daß die Schule dem Aufkommen schlechter Gewohnheiten in dieser Beziehung nicht genügend wehrt, daß sie einzelne vielmehr geradezu fördert.

2. Was die Hausarbeiten betrifft, so sind deren leider in den höheren Schulen noch immer zuviel; in den Volksschulen kommt aber auf vier bis fünf tägliche Schulstunden nur eine Stunde Hausarbeit; wir sind daher berechtigt, in diesen Anstalten der Naharbeit in der Schule selbst viel mehr Gewicht beizulegen. Auch bekennen selbst diejenigen, welche das Haus besonders beschuldigen, daß das Ziel einer richtigen Sitzstellung im Hause ungemein erschwert wird, wenn schlechte Schuleinrichtungen den Schüler immer wieder zu einer schlechten Körperhaltung veranlassen.

3. Einzelne Autoren[2]) haben mitgeteilt, daß in den neuen sehr hellen Schulpalästen trotz der besten hygienischen Einrichtungen ebensoviel und mehr Kurzsichtige gefunden wurden, als in den alten Schulen, daß die Hauptschuld also das Haus tragen müsse. Allein man hat hier — abgesehen von der Frage der Vererbung seitens der in den alten Schulen großgewordenen Generation — den Fehler gemacht, höhere Anstalten zu vergleichen, wo die Hausarbeit nach wie vor eine sehr beträchtliche ist. Derartige Vergleiche dürfen nur in Volks- und Elementarschulen vorgenommen werden, bei welchen die Hausarbeiten sehr gering sind, und solche Vergleiche fehlen bis auf die Untersuchungen von Florschütz,[3]) welcher in der That eine Abnahme der Myopie in den neuerbauten Volksschulen Koburgs von 12 und 14% auf 4 und 7% fand.

4. Die Befürchtung Einzelner, daß die Eltern die häusliche Hygiene vernachlässigen würden, wenn sie wüßten, daß in der Schule schon alle Verhütungsmaßregeln gegen die Myopie getroffen seien, werden wohl nur wenige Ärzte teilen; im Gegenteil, je eher die Kinder in der Schule und demnächst durch die Kinder wiederum die Eltern erfahren, welchen Wert man dort auf die Erhaltung guten Sehvermögens legt, desto mehr werden auch im Hause alle nützlichen Vorkehrungen getroffen

---

[1]) Über gewisse, die Gesundheit benachteiligenden Einflüsse der Schulen. Berlin, Reimer 1869.

[2]) Just in Zittau, Archiv für Augenheilkunde 1877, pag. 101 und Mayweg in Hagen, Bericht der Ophthalmologen-Versammlung, 1883, pag. 88.

[3]) Die Kurzsichtigkeit in den Koburger Schulen. Koburg 1880.

werden. Zeigt sich doch auch in allen anderen Gebieten der Hygiene, daß öffentliche Prophylaxe die häusliche nicht verringert, sondern anregt.

5. Glücklicherweise steht die Ansicht[1]), „daß Bildung und Kenntnisse sich nun einmal nicht erwerben lassen, ohne eine gewisse Schädigung des Körpers" nur ganz isoliert da, und die ungemeine Mehrzahl aller Augenärzte unterstützt jedes Bestreben, die Zahl der kurzsichtigen Schüler verringern zu helfen. Lassen wir es im Augenblick ganz dahingestellt, wie viel Myopie in der Schule, wie viel im Hause während der Schuljahre erzeugt wird; jedenfalls ist es Aufgabe der Schule, während dieser gefährlichen Zeit alles zu vermeiden, was ihrerseits zur Entwickelung der Krankheit beitragen könnte.

Der Schule muß unter allen Umständen der Vorwurf erspart bleiben, auch nur entfernt zur Entstehung der Myopie mitgewirkt zu haben; darum ist eben eine ärztliche Aufsicht notwendig.

## V. Worauf hat der Schularzt betreffs der Verhütung der Myopie zu achten?

Die Faktoren, deren besondere Beachtung der Schularzt sich angelegen lassen sein muß, sind: die Beleuchtung, die Subsellien, der Druck der Bücher, die Schrift, die Tafeln, die Brillen und die Überbürdung des Auges. Diese Faktoren sollen im Folgenden etwas genauer besprochen werden.

1. **Die Beleuchtung.** Es ist ein von niemand bestrittener Satz, daß wir gezwungen sind, uns einer Schrift umsomehr zu nähern, je dunkler es ist. Überschwemmung mit Licht ist also das erste Erfordernis jedes Schulzimmers, damit der Schüler sich nicht auf die Schrift zu legen braucht.

a) Das Tageslicht. Es ist überaus schwankend; ein Platz, der bei hellem Wetter über 1100 Meterkerzen-Helligkeit hat, zeigt an einem trüben Tage kaum 100 Meterkerzen.[2]) Die Aufgabe der Hygiene ist es, dafür zu sorgen, daß jeder Schülerplatz stets, also auch an bedeckten Tagen genügendes Licht habe.

Die Tagesbeleuchtung hängt zumeist ab von der Größe des Raumwinkels. Der Raumwinkel ist diejenige körperliche Ecke, welche alle Lichtstrahlen bilden, die, vom Himmel kommend, die Kanten der Fenster streifend, auf einen Punkt des Arbeitsplatzes fallen. Dieser Raumwinkel kann mit dem von Prof. Leonhard Weber in Breslau erfundenen Raum-

---

[1]) v. Hippel, Welche Maßregeln erfordert das häufige Vorkommen der Kurzsichtigkeit in den höheren Schulen? Gießen. 1884.

[2]) Vergl. meinen Vortrag: „Über Sehschärfe bei photometriertem Tageslichte." Bericht der 18. Vers. der ophthalm. Gesellsch. zu Heidelberg, 1886, pag. 3.

winkelmesser[1]) schnell und leicht gemessen werden. Die Untersuchungen[2]) haben ergeben, daß, wenn der Raumwinkel an einem Platze kleiner als 50 Quadrat-Grad ist, dieser Platz an trüben Tagen nicht mehr als 10 Meterkerzen-Helligkeit hat.

Nun sind 10 Meterkerzen das Minimum, das an einem Arbeitsplatze vorhanden sein muß,[3]) da bei einer geringeren Beleuchtung die Leichtigkeit des Lesens schon wesentlich beeinträchtigt wird.

Das Tageslicht muß ferner dem Schreibenden zur Linken einfallen, damit durch den Schatten der Hand die Stelle, auf welcher geschrieben werden soll, nicht verdunkelt werde.

Einzelne Forscher gestatten im Interesse größerer Gesamtlichtmenge auch die Galezowski'sche[4]) doppelseitige Beleuchtung.

Auch die Lage der Fenster nach der Himmelsrichtung ist nicht gleichgültig; freilich sind gerade in diesem Punkte die Ansichten der Autoren geteilt; Ost- und Südfenster bringen gewiß mehr Licht ins Zimmer; Westfenster nützen wenig, da meist Nachmittags kein Unterricht erteilt wird; Nordfenster ersparen alle Vorhänge.

Der Schularzt wird also genau den Bauplan zu prüfen haben; seine Hauptsorge muß er schon beim Bau der Klassen darauf richten, daß der vom Fenster am weitesten abgelegene Schülerplatz so viel Himmelslicht erhält, als mindestens einem Raumwinkel von 50 Quadrat-Grad entspricht;[5]) je mehr desto besser.

Auf Zahl, Lage und Größe der Fenster, sowie auf Entfernung und Höhe der gegenüberliegenden Häuser hat er zu achten, aber auch darauf muß der Schularzt hinweisen, daß für alle Zeiten Bestimmungen getroffen werden, daß nicht etwa durch gegenüber zu erbauende Häuser oder durch Anpflanzen von Bäumen jenes Minimum von Licht den Schülerplätzen jemals entzogen werde.

Plätze, auf welche gar kein Himmelslicht fällt, sind unter keiner Bedingung zu dulden. (In Breslau sehen im Elisabeth-Gymnasium 28% der Schüler in 10 Klassen, im Magdalenen-Gymnasium 24% der Schüler in 9 Klassen kein Stückchen Himmel! Obgleich dies seit drei Jahren festgestellt ist, bleibt alles beim Alten!)

---

[1]) Vergl. „Zeitschr. für Instrumentenkunde", 1884. Oktoberheft.

[2]) Vergl. meine „Tageslichtmessungen in Schulen" in der deutschen med. Wochenschrift, 1884, Nr. 38, und in Compte rendu du Congrès international hygiénique à la Haye, 1884. — Vergl. auch meine „Untersuchungen über die Tages- und Gasbeleuchtung in den Auditorien der Breslauer Universität" in der Berliner klin. Wochenschrift, 1885, Nr. 51.

[3]) Vergl. meine „Untersuchungen über den Beleuchtungswert der Lampenglocken". Wiesbaden. 1885, § 15.

[4]) Vergl. meine Schrift: „Die Schulhygiene auf der Pariser Weltausstellung 1878". Breslau 1878, pag. 8.

[5]) Von bautechnischer Seite werden jetzt Berechnungen vorbereitet, mit Hilfe deren schon auf dem Bauplan die Stelle bestimmt werden kann, an welcher das Minimum von 50 Quadrat-Grad erreicht wird.

Der Schularzt muß sich in allen bereits bestehenden Klassen mit dem Raumwinkelmesser überzeugen, bis zu welcher Entfernung vom Fenster der Raumwinkel kleiner als 50 Quadrat-Grad ist und muß diese Plätze als Schülerplätze unbedingt kassieren.

Sogenannte Atelierfenster, die möglichst nach Norden liegen, sind am besten. Die Pfeiler zwischen ihnen müssen möglichst schmal sein. In vielen alten Schulen kann der Schularzt durch Vergrößerung und Verbreiterung der Fenster (Einführung schmaler eiserner Zwischenpfeiler an Stelle breiter Mauern) die Lichtmenge vergrößern lassen.

b) Das künstliche Licht. Da offene Flammen zucken und die Netzhaut beständig reizen, wird der Schularzt dafür sorgen, daß jede Flamme Cylinder und Schirm erhält. Die Zahl der Flammen muß für die Zahl der Schüler ausreichen, so daß jeder Schüler mindestens 10 Meterkerzen Helligkeit auf seinem Platze hat. Dabei ist aber zu beachten, daß durch den Schatten des eigenen Kopfes der Schüler das sonst reichlich bemessene Licht an vielen Plätzen selbst beschränkt, ferner daß selbst die besten Gas- und Petroleumlampen bei $^3/_4$ Meter Höhe über dem Tische, mit Schirm versehen, nicht weiter als $^1/_2$ Meter seitlich die gewünschten 10 Meterkerzen liefern.

Stehen die Flammen tiefer als $^3/_4$ Meter über dem Tische, so wird der Kopf des Schülers zu sehr erhitzt und die Schleimhaut des Auges ausgetrocknet. Viele Gas- und Petroleumlampen erhöhen auch die Temperatur des Zimmers zu sehr; wenn möglich, wird also auf Einführung von elektrischem Glühlicht Bedacht genommen werden müssen.

c) Die Vorhänge. Auf keinen Schülerplatz darf direktes Sonnenlicht fallen, weil dasselbe blenden würde. Der Konstruktion und der stets richtigen Funktion der Vorhänge muß also größte Aufmerksamkeit zugewendet werden. Markisen und Staubrouleaux, die gerade den wichtigsten oberen Teil des Fensters permanent verdecken, sind zu entfernen. Die Vorhänge müssen stets zur Seite zu ziehen sein. Man vergesse aber nicht, daß graue Staubrouleaux[1]) mehr als 80% Licht, weiße Chiffonvorhänge 75—80%, Weckmann's verstellbare Vorhänge bei horizontaler Stellung 57% Licht nehmen. Am besten würden wohl matte Scheiben sein.

d) Die Farbe der Wände. Je heller die Wände, desto mehr reflektieren sie Licht, und desto mehr vergrößern sie also die Gesamtlichtmenge des Zimmers. Der Schularzt hat daher hohe dunkle Sockel entfernen zu lassen und auf die Erhaltung der Helligkeit der Wände zu achten.

---

[1]) Vergl. meine Tageslichtmessungen in Schulen. „Deutsche med. Wochenschrift", 1884, Nr. 38.

2. **Die Subsellien.** Wenn es auch absolut unmöglich ist, ein Subsellium zu konstruieren, in dem man nicht krumm sitzen kann, so ist es doch die Aufgabe des Schularztes, auf Anschaffung solcher Subsellien zu dringen, in denen man nicht krumm sitzen muß.

1. Zunächst müssen in jeder Klasse mehrere verschieden große Subsellien stehen, damit die großen Schüler nicht an kleinen, die kleinen Schüler nicht an großen Pulten sitzen müssen. (In Breslau giebt es außer in der katholischen höheren Bürgerschule nicht eine Klasse, in der die größeren und kleineren Schüler an verschieden großen Subsellien sitzen!)

2. Die Kinder müssen in jeder Klasse vom Schularzt beim Beginn eines jeden Semesters nach ihrer Körpergröße in zwei bis drei verschiedene Bankgrößen gesetzt werden und dürfen dann nur in diesen Abteilungen certieren, wenn das Certieren aus pädagogischen Gründen überhaupt für unvermeidlich erachtet wird.

3. Alle Subsellien müssen entfernt werden, in welchen beim Schreiben keine negative horizontale Distanz (d. h. Entfernung von Tisch und Bank) von 4—5 Cm. erzeugt werden kann.

4. Damit das Fußblatt völlig unterstützt und der Unterschenkel im rechten Winkel zum Oberschenkel gebeugt bleibe, muß an der richtigen Stelle ein Fußbrett angebracht werden.

5. Die senkrechte Entfernung von Tisch und Bank (Differenz) muß etwa ein Siebentel der Größe des Kindes + 6 Cm. betragen.

6. Eine Kreuzlehne ist an jedem Platze wünschenwert.

7. Bezüglich der Wahl unter den vielen brauchbaren Subsellien-systemen kann eine gewisse Freiheit obwalten; nur die Prinzipien, die ein anhaltendes Geradesitzen ermöglichen, sind mit Strenge zu beachten.

8. Auf die Richtigkeit der benützten Subsellien muß in neuester Zeit noch besonders deshalb geachtet werden, da jetzt vielfach den kurzsichtigen Schülern Konkavbrillen zur Arbeit verordnet werden (siehe weiter unten bei „Brillen"); denn, wenn ein Kind durch falschgebaute Subsellien, sei es, daß Plusdistanz vorhanden, oder weil sonst die Maße des Schultisches der Körpergröße nicht entsprechen, gezwungen wird, sich der Schrift zu nähern, so muß es die Konkavbrille überwinden, die Accomodation und Konvergenz erst recht anstrengen, und so trotz oder richtiger in Folge der Brille erst recht der Zunahme seiner Myopie Vorschub leisten.

3. **Der Druck der Schulbücher.** Der Schularzt muß mit dem Millimeter-Maßstabe den Druck der eingeführten Schulbücher und der Bücher in den Schülerlesebibliotheken prüfen. Er darf keine Schrift dulden, bei welcher die Höhe des „n" geringer als 1,5 Mm., die Dicke des Grundstriches im „n" geringer als 0,25 Mm., bei welcher der Durch-

schuß kleiner als 2,5 Mm. und die Approche kleiner als 0,75 Mm. ist.[1]) Je größer und fetter die Buchstaben, desto besser. Die Zeilen dürfen nicht länger als 10 Cm. sein. Empfehlenswert sind die neuen Danziger fetten Typen, die Schneller[2]) so herstellen ließ, daß jeder Strich eines jeden Buchstaben und der Zwischenraum zwischen je zwei Strichen eines Buchstabens in 1 Meter Entfernung genau unter einem Winkel von einer Minute erscheint.

Kein Buch darf gestattet werden, bei welchen Anmerkungen in Petitdruck vorkommen; die griechischen Typen sind ebensogroß wie die deutschen herzustellen. Die Buchstaben und Zeichen auf den Landkarten[3]) und Anschauungstafeln sind so groß zu drucken, daß ihre Striche am Ende des Schulzimmers noch unter einem Winkel von einer Minute erscheinen.

Besonders sind auch die Lexica und Logarithmentafeln betreffs des Druckes zu überwachen.

Durchscheinendes Papier[4]) darf in den Büchern nicht geduldet werden; das Papier muß gleichmäßig dick, satiniert und mindestens 0,075 Mm. stark sein.

4. Die Schrift. Es ist der Nachweis[5]) unwiderleglich geführt worden, daß selbst bei bester Beleuchtung und bei besten Subsellien der Schüler auf die Dauer nicht gerade sitzen kann, wenn das Heft rechts vom Schreibenden liegt. Das Heft muß sich in der sogenannten Medianlage vor dem Schüler, d. h. vor der Mitte seines Körpers, befinden. Bei senkrechten Grundstrichen muß das Heft in gerader Medianlage liegen, und diese Stellung scheint mir die hygienisch richtigste, daher auch eine senkrechte, mehr runde Schrift am empfehlenswertesten. Bei schrägen Grundstrichen muß das Heft in schräger, von unten links nach oben rechts steigender Medianlage sich befinden, damit auch dann (wie Berlin und Rembold gezeigt haben) die Grundstriche senkrecht auf der Basallinie der Augen stehen. Der Schularzt hat mithin

---

[1]) Vergl. meine Rede: „Über Schrift, Druck und überhandnehmende Kurzsichtigkeit". Tageblatt der Deutschen Naturforscherversammlung zu Danzig, 1880, Nr. 3.

[2]) Vergl. Schneller's Vortrag in der Berliner Naturforscherversammlung, 1886. Tageblatt Nr. 9, pag. 389.

[3]) Vergl. A. Weber, Über die Augenuntersuchungen in den höheren Schulen zu Darmstadt. Memorial 1881.

[4]) Vergl. Blasius, Die Schulen des Herzogtums Braunschweig. Deutsche Viertelsjahrschr. f. öffentl. Gesundheitspflege, Bd. 13, Heft 3.

[5]) Vergl. Ellinger, Der ärztliche Landesschul-Inspektor. Stuttgart 1877. — P. Schubert, Über den Einfluß der rechtsschiefen Schrift auf das Auge des Schulkindes. Bayr. ärztl. Intelligenzbl. 1881, Nr. 6. — Groß, Die rechtsschiefe Schreibweise als Hauptursache der Skoliose und der Myopie. Stuttgart 1881. — Berlin und Rembold, Untersuchungen über den Einfluß des Schreibens auf Auge und Körperhaltung des Schulkindes. Stuttgart 1883. — P. Schubert, Über die Haltung des Kopfes beim Schreiben. v. Graefes Archiv, Bd. 32, Abth. 1, pag. 33. 1886.

darauf zu achten, daß die in sehr vielen Schulen noch übliche Vorschrift, das Buch nach rechts zu legen, beseitigt wird. Auch auf die Pflege einer großen Handschrift ist zu sehen.

Die Tinte muß schon während des Schreibens tiefschwarz sein.

5. Die Tafeln. Die Schiefertafeln müssen entfernt und durch weiße Schreibtafeln ersetzt werden, da auf hellem Grunde die Buchstaben weiter erkannt werden, als auf dunklem Grunde. Die Wandtafeln dürfen keinen Glanz haben und müssen oft frisch geschwärzt werden. Die kleinen Kästchen in den Rechenbüchern und die den Blick verwirrenden Richtungslinien in den Schreibbüchern sind zu beseitigen, das stigmographische Zeichnen ist zu verbieten.

(Auch Handarbeiten sind zu inhibieren, welche eine größere Annäherung des Auges als 1/3 Mtr. nötig machen.)

6. Die Brillen. Die Brille ist, wie das Opium, unter Umständen ein Heilmittel, unter Umständen ein Gift. Keinem Schüler ist das Tragen von Augengläsern ohne ärztliches Attest zu gestatten.

Es ist noch keineswegs ausgemacht, ob an der Entstehung und Zunahme der Myopie die Anstrengung des Accomodationsmuskels oder die Anstrengung der geraden inneren Augenmuskeln bei der zum Nahesehen nötigen Konvergenz die Hauptschuld trägt; in dieser Frage ist noch alles Hypothese. Im Augenblick zählt die Konvergenztheorie wohl mehr Anhänger; sie ist aber keineswegs einwandsfrei. Wäre die Konvergenz die Hauptursache, so müßten unter anderem Augen, welche an Insufficienz der inneren Augenmuskeln leiden, oder welche nach außen schielen, von zunehmender Myopie freibleiben; das ist aber nicht der Fall.

Man will nun neuerdings die schädliche Konvergenz unmöglich machen, indem man den Schülern Konkavbrillen zur Arbeit verordnet und ihnen dadurch ermöglicht, aus größerer Entfernung — aus 40 Cm. — die Schrift deutlich zu sehen.

Hiebei scheint folgendes beachtenswert:

1. Ist die Myopie geringer als 2 D, sieht das Schulkind also weiter als 1/2 Meter noch scharf, so ist durchaus keine Brille zum Lesen und Schreiben notwendig; sie wäre sogar direkt schädlich, denn das Kind müßte sie durch Anstrengung der Accomodation überwinden.

2. Ist die Myopie stärker als 2 D und geringer als 6 D, sieht der Schüler also noch bis 1/3—1/6. Meter, so kann durch ein Konkavglas, welches den Fernpunkt auf 1/2 Meter hinausschiebt, eine gerade Körperhaltung erzielt und dadurch ermöglicht werden, daß der Schüler weder Brust noch Augen durch Auflegen schädigt. Freilich werden beständige Ermahnungen, Geradhalter und gute Subsellien (siehe oben) dabei doppelt nötig sein; denn legt sich der Schüler mit der Brille auf, so muß er sie überwinden und vermehrt dadurch erst recht die Myopie.

3. Ist die Myopie stärker als 6 D, kann der Schüler also nicht mehr bis $^1/_6$ Meter sehen (die Grenze bis zu welcher in Deutschland noch Kurzsichtige zum Militär genommen werden), so sind meist Komplikationen mit Augenkrankheiten (siehe oben II, 4) vorhanden und Brillen schädlich. Aber selbst wenn der Augenhintergrund trotz der starken Myopie normal sein sollte, so sind die starken Konkavgläser doch verwerflich, da alle Gläser, die stärker als 6 D sind, verkleinern, verzerren und die Projektion stören, und zwar umsomehr, je stärker sie sind. Prof. Horner bemerkt sehr richtig: „Zum Glück sind solche Patienten zuweilen klüger als der Augenarzt und Optiker und erklären, daß sie solche Brillen nicht ertragen; aber recht oft ist der Nachteil nicht mehr zu beseitigen."

Schulkinder mit so starken Myopien müssen besonders geschont und von Hausarbeiten möglichst dispensiert werden. Vielleicht wäre der Vorschlag von Zehender, so hochgradig Kurzsichtige in eigenen Schulen zu unterrichten, in Erwägung zu ziehen. Man lasse solche Kinder zeitig von der Schule zur Landwirtschaft, Gärtnerei oder zu ähnlichen, die Augen nicht anstrengenden Berufsarten abgehen und warne sie dringend vor dem Studium!

Gegen ein Lorgnon, mit welchem das an die Wandtafel Geschriebene deutlich erkannt werden kann, ist bei Myopen nichts einzuwenden; doch ist dasselbe nicht zum Lesen und Schreiben zu benützen.

7. **Überbürdung der Augen.** Die Gefahr für das Auge liegt im andauernden Nahesehen; daher darf nie mehrere Stunden hintereinander geschrieben oder gelesen werden; zwischen zwei Stunden sei stets eine Viertelstunde, nach drei Stunden eine halbe Stunde Pause. Alles überflüssige Abschreiben und alle überflüssige Lektüre werde vermieden.

Da 300 Unterrichtsstunden allein für das Erlernen der vier deutschen Alphabete (großes geschriebenes und großes gedrucktes, kleines geschriebenes und kleines gedrucktes) in den Schulen notwendig, sollte auf Einführung der ausschließlichen Lateinschrift gehalten werden, welche ja von allen anderen gebildeten Nationen allein benützt wird. Ist doch überdies bekanntlich unser sogenanntes deutsches Alphabet nur ein entstelltes lateinisches!

Der Schwerpunkt des Unterrichtes muß in der Schule, nicht in der Hausarbeit liegen! Man gebe also keinem Lehrer mehr als 40 Schüler und sorge für eine gediegene pädagogische Vorbildung der Lehrer vor ihrem Staatsexamen! Die Hygiene des Unterrichts[1]) muß mit der Hygiene der Schule Hand in Hand gehen!

Häusliche Schularbeiten dürfen nur in dem Maße, wie es die Straßburger Kommission[2]) beantragt hat, aufgeben werden, und zwar

---

[1]) Vergl. die treffliche Schrift von Prof. Loewenthal, „Über die Hygiene des Unterrichts". Wiesbaden 1887

[2]) Ärztliches Gutachten über das höhere Schulwesen Elsaß-Lothringens. Straßburg 1882.

dürfen die Schüler von Nona bis Septima wöchentlich nur sechs Stunden, von Sexta und Quinta nur acht Stunden, von Quarta und Tertia zwölf Stunden und von Sekunda und Prima 12—18 Stunden höchstens mit Hausarbeiten bedacht werden.

Das Lernen der Stenographie ist in den höheren Klassen zur Verringerung der Schreibzeit zu empfehlen; die Ansicht[1]) daß die Stenographen ihre ganze Sinnesthätigkeit auf die mechanische Fixierung des Vorgetragenen verwenden und wenig von dem wissen, was sie niedergeschrieben, kann ich meinerseits, da ich in Sekunda stenographieren lernte und seitdem täglich stenographiere, nicht teilen.

Schriftliche Strafarbeiten müssen fortfallen; der Sonntag und die Festtage müssen auch Ruhetage für das Auge sein!

8. **Wissenschaftliche Arbeiten des Schularztes.** Außer der Überwachung der genannten Faktoren hat der Schularzt sowohl im Interesse der jetzt die Schule besuchenden Kinder, als im Interesse wissenschaftlicher Forschung die Sehschärfe und die Refraktion eines jeden Kindes bei der Aufnahme zu prüfen und diese Prüfung alle Semester einmal zu wiederholen.

Auch muß der Arzt dafür sorgen, daß die Lehrer[2]) selbst über die Hygiene des Auges belehrt werden und die Schüler darüber belehren, damit auch zu Hause alles, was zur Myopie führen kann, vermieden wird.[3])

---

[1]) Pflüger, Kurzsichtigkeit und Erziehung. Wiesbaden 1887, pag. 33.

[2]) Die Lehrer können sich leicht selbst von der Sehschärfe ihrer Schüler überzeugen mit Hilfe eines kleinen Täfelchens nebst Anleitung, welche ich in der Buchhandlung von Priebatsch in Breslau 1886 habe erscheinen lassen.

[3]) Hieran schließt sich in meinem, dem Wiener Kongresse überreichten Berichte noch ein Kapitel VI „Über die freiwilligen Schulärzte in Breslau", welches die offiziellen Aktenstücke über diesen Gegenstand enthält.

# Die ärztliche Beaufsichtigung der Schulen.

Von

**W. Siegert,**
Lehrer in Friedrichshagen bei Berlin.

Es ist eine Frage von weitgehender Bedeutung, deren Prüfung uns beschäftigen soll, und über welche man auch in Deutschland über kurz oder lang zu einer Entscheidung wird gelangen müssen.

Ist thatsächlich die Gesundheit unserer Schuljugend in dem Maße bedroht, wie verschiedentlich behauptet wird, dann kann sich der Staat dem nicht entziehen, diejenigen Maßnahmen ins Werk zu setzen, welche den Schülern größtmöglichsten Schutz und nachdrücklichste Förderung ihrer Gesundheit gewährleisten. Das ist das natürliche Recht des Einzelnen gegenüber der Schulpflicht. Einzelne Länder (Belgien, Ungarn, Frankreich) und größere Städte (Brüssel, Antwerpen) haben ihrem Schulorganismus bereits einen Schularzt eingefügt; in der offiziellen Vertretung des deutschen Ärztestandes, den Ärztekammern, steht der Gegenstand seit längerer Zeit zur Beratung; der 7. deutsche Lehrertag (1888) ist den nachfolgenden Vorschlägen einstimmig beigetreten; auch die wissenschaftliche Deputation für das Medizinalwesen in Preußen hat vor kurzem ihrer Meinung Ausdruck gegeben.

Was die geschichtliche Entwickelung des uns beschäftigenden Gegenstandes anbelangt, so sei zunächst der Vorwurf zurückgewiesen, als hätten die Lehrer niemals versucht, Abhilfe gegen die gesundheitlichen Schädigungen zu schaffen, denen die Schuljugend ausgesetzt ist; als sei „den Mißständen, welche jenen Schädigungen zu Grunde liegen, erst abgeholfen worden, als Ärzte sich in das Schulwesen mischten." Die Namen Comenius, Locke, Montaigne, Rousseau, Salzmann, Gutsmuts kennzeichnen die völlige Haltlosigkeit solcher Behauptungen.

## I.

Wenden wir uns nun zunächst zur Beantwortung der Frage, **ob eine hygienische Beaufsichtigung der Schulen notwendig ist.**

Nur bezüglich der Kurzsichtigkeit liegen umfassende Beobachtungen vor, und obwohl die besonders von Prof. H. Cohn und seinen gleichgesinnten Mitarbeitern daraus gezogenen Schlüsse neuerdings vielfach Gegenstand abweisender ärztlicher Kritik geworden sind (v. Hippel, Stilling),

so bleibt doch die Thatsache bestehen, daß die Kurzsichtigkeit sehr weit verbreitet ist und daß sie erzeugt wird durch anhaltendes Naharbeiten im Kindesalter und bei schlechter Körperhaltung. Auch über die Verbreitung des Schiefwuchses bei der Schuljugend sind hier und da Ermittelungen angestellt, ebenso über Schwerhörigkeit, Kopfweh, Nasenbluten bei Schülern einzelne Feststellungen gemacht worden.

Dem aufmerksamen Beobachter aber zeigen sich Schädigungen noch nach anderen Richtungen hin. Körperschwäche, allgemeine Kränklichkeit, Blutarmut, Gehirnschwäche, Nervosität sind in ihren Wirkungen vielleicht von weitreichenderer Bedeutung als Kurzsichtigkeit und Schiefwuchs. Sie verhindern die Entwickelung des Körpers und seiner Organe, vermindern die Widerstandsfähigkeit und werden nicht selten die Ursache, daß akute Erkrankungen tödlich verlaufen. Über die Verbreitung der genannten Krankheitserscheinungen vor dem schulpflichtigen Alter und innerhalb desselben fehlt es in Deutschland an jedem Material. Weder der Einfluß des Schullebens auf die körperliche Entwickelung der Kinder ist im Einzelnen erforscht, noch wird derjenige des Hauses genügend in Rechnung gezogen.

Solange aber derartige Feststellungen fehlen, kann man an ein zielbewußtes Verstopfen der Krankheitsquellen nicht denken. Ich entwarf schon 1883 Fragebogen, welche, von Eltern, Ärzten und Lehrern gemeinsam ausgefüllt, ein möglichst treues Bild über den Gesundheitszustand der Schuljugend, sowie über die etwaigen Krankheitsursachen geben sollten. Nebenbei wurde der Zweck verfolgt, die Eltern zum Nachdenken über gewisse Verhältnisse anzuregen. Leider gelang es mir damals nicht, weitere Kreise für die Sache zu interessieren. Zu gleicher Zeit fanden in Dänemark*) derartige Erhebungen statt. Stadtphysikus Hertel in Kopenhagen wandte sich um grundlegende Angaben an das Elternhaus und benutzte die dort erhaltene Auskunft für seine Arbeiten. Nach Hertels Beobachtungen waren von 3141 Schülern 30,5% krank oder kränklich. Diese Veröffentlichungen machten ungeheures Aufsehen. Man forderte die Regierung auf, der Sache näher zu treten. Diese setzte eine Untersuchungskommission ein, bestehend aus einem Schuldirektor als Vorsitzenden, 2 Ärzten, 3 Lehrern und einem Architekten. Ein Statistiker bearbeitete das Material. Von 16789 untersuchten Knaben wurden 29% als kränklich befunden.

Zu gleicher Zeit und unabhängig davon arbeitete in Schweden eine Kommission unter Mitwirkung des Hygienikers Axel Key. Die Ergebnisse waren ähnliche wie in Dänemark: von 11210 untersuchten Knaben waren 44,8% kränklich. Die Kommission bemerkt, daß keine akute Krankheit einbezogen und jeder Knabe als gesund bezeichnet wurde, bei welchem die Angaben irgendwie zweifelhaft waren.

---

*) Die folgenden Zahlenangaben sind der Schrift von Prof. Dr. L. Burgerstein, Der Schularzt, entnommen.

Das sind Zahlen, die jeden Menschenfreund zu der Frage veranlassen: Was ist zu thun? Zu derselben Frage kommen wir durch einen Einblick in die uns umgebenden Schulverhältnisse.

Die Schulhäuser werden vielfach an belebte Straßen gebaut; Straßenlärm und Staub verhindern das Öffnen der Fenster während des Unterrichts selbst im Hochsommer. Auch in den Pausen strömt keineswegs reine Luft in die Schulzimmer. Häufig wird auch solchen Schulhäusern das Licht durch gegenüberliegende Gebäude entzogen. Naturgemäß muß in den Zimmern derartiger Gebäude die künstliche Beleuchtung im weitesten Umfange zur Anwendung kommen. Man begnügt sich da vielfach für 40, 50 und mehr Schüler mit 4 und 6 Flammen. Das Licht fällt den Kindern zum Teil auf den Rücken; Hefte und Bücher liegen im Schatten. Nur unter möglichster Annäherung der Augen an die Schrift und unter allerhand Verdrehungen des Körpers sind die Schüler im stande zu lesen und zu schreiben. Nicht nur die Augen der Kinder werden geschädigt; ihr Blutleben leidet unter der Einatmung der Verbrennungsgase; die Entwickelung und die Thätigkeit der Brust- und Unterleibsorgane werden durch die gebückte Haltung stark beeinträchtigt.

Man könnte einwenden, daß die Wahl des Bauplatzes besonders in großen Städten mit Schwierigkeiten verknüpft sei. Oft genug aber handelt es sich nicht um einen schlechten Bauplatz, sondern um eine unzweckmäßige Verwendung desselben.

Wieviel ist schon über die Mangelhaftigkeit der Schulbänke geschrieben worden. Baumeister und Tischler haben in den weitaus meisten Fällen freie Hand. Man macht gewöhnlich den Geldpunktmaßgebend, um sich der Anschaffung zweckmäßiger Sitzvorrichtungen zu entziehen. Thatsächlich jedoch giebt es gute Schulbänke, welche wenig teurer sind als die jetzt beliebten. Die Forderung aber, jedem Schüler eine Schulbank zuzuweisen, die seinen Körperverhältnissen annähernd entspricht, verlangt gar keine Mehraufwendungen.

Wie vielfach wird über die ungenügende Reinigung der Schulzimmer geklagt. Mit welchem Erfolge, das beweisen die Rockärmel von Lehrern und Schülern an jedem Montage. Und doch handelt es sich bei Beseitigung des Staubes nicht nur darum, die Atmungsorgane zu schützen, sondern den Träger zahlreicher Krankheitskeime zu beseitigen.

Bezüglich der Heizung brauche ich nur an die unausgesetzten Klagen über die Luftheizung zu erinnern, um das ganze Elend dieser Frage zu kennzeichnen.

Wie verschieden wird die Lüftung der Schulzimmer gehandhabt! Es giebt Städte, in denen es verboten ist, während der Heizperiode auch nach Schluß des Unterrichtes die Fenster zu öffnen. Anderwärts besteht zwar ein derartiges Verbot nicht, trotzdem aber erfolgt eine ganz ungenügende, vielfach nur zufällige Lüftung. Nahezu alles ist in das Belieben und den guten Willen der Schuldiener gestellt.

Die Frage einer wirksamen Ventilation findet sich noch in den ersten Anfängen, und doch braucht man nur gegen das Ende einer Schul-

stunde den Kopf in ein vollbesetztes Klassenzimmer zu stecken, um eine Hauptursache so vieler Erkrankungen bei Lehrern und Schülern sofort zu erkennen.

Auf anderes ist nur kurz hinzuweisen, um gesundheitswidrige Zustände zu kennzeichnen. Man bedenke die Überfüllung so vieler Schulklassen; den Zustand der Schulhöfe bei Tau- und Regenwetter; den oft erbärmlichen Druck der Bücher und die jämmerliche Liniatur der Hefte; die Verschiedenartigkeit der Anschauung darüber, ob und inwieweit der Unterricht an heißen Sommertagen abgekürzt werden soll; die geringe Übereinstimmung bezüglich der Grundsätze, welche für die Befreiung vom Turnunterricht gelten; die Thatsache, daß vielfach körperlich und geistig völlig unentwickelte Kinder zur Schule geschickt werden, einzig darum, weil sie das 6. Lebensjahr vollendet haben; die gesundheitlichen Zustände endlich in unsern Seminar-Internaten.

Auch in Bezug auf das innere Schulleben sind Verhältnisse vorhanden, welche den Grundsätzen der Gesundheitspflege nicht entsprechen. Ich brauche nur auf die Qual des ersten Schuljahres, auf den Luxus zweier Alphabete, auf die oft beliebte Art der Versetzungsprüfungen, auf unser Berechtigungswesen hinzuweisen, um Zustände zu kennzeichnen, die sehr verbesserungsbedürftig sind.

Nach der gesundheitsfördernden Seite vollzieht sich die Thätigkeit der Schule auch nicht überall in dem notwendigen Umfange. Zwei Turnstunden wöchentlich sind für die körperliche Entwickelung der Jugend zu wenig. Für die Bewegung der Kinder im Freien, „das mächtigste Mittel der vorbeugenden Medizin (Desguin)", geschieht in größeren und Großstädten nicht genug. Die Speisung und Bekleidung armer Schulkinder müßten in weiterem Umfange aufgenommen, die Möglichkeit der Hautpflege weitesten Kreisen gewährt werden.

Eine Besserung solcher Verhältnisse darf von der Thätigkeit des Lehrers allein nicht erwartet werden. Nur zu leicht hält man diesen für einen Querulanten. Der Arzt dagegen wird die Abstellung gewisser Übelstände fordern kraft seiner Autorität in Sachen der Gesundheit. Die Autorität spielt ja gerade auf dem Gebiete der Medizin eine hervorragende Rolle; — das Volk hat sich durch Jahrhunderte gewöhnt, in Bezug auf das Gesundsein und Gesundwerden blindlings den Ärzten zu folgen und alles nur von deren Thätigkeit zu erwarten.

Auch betreffs der innern Faktoren des Schullebens muß die verständige Mitwirkung des Arztes erwünscht sein. Das Seelenleben ist an körperliche Organe gebunden, und die bewußte Leitung der geistigen Entwickelung ist nur denkbar bei genauer Kenntnis dieser Organe und ihrer Thätigkeiten.

Es muß somit zur Schonung und Förderung der Gesundheit unserer Jugend die hygienische Überwachung der Schulen durch Ärzte für notwendig erachtet werden.

In ähnlichem Sinne sprach sich am 4. April 1875 Dittes im österreichischen Abgeordnetenhause dahin aus: „Wer nur einigermaßen den außerordentlichen Umfang der Wissenschaft und Praxis der Schulhygiene kennt, wer da weiß, wie tief die Schule in das Gesundheitsleben unserer Schuljugend eingreift, schon ihrer Natur nach, und wie tief noch häufig in die Gesundheit der Kinder eingegriffen wird durch zufällige, nicht notwendige Mißstände und Mißgriffe, der wird mir recht geben, wenn ich behaupte, daß die Leibespflege, die Überwachung der Gesundheit durch einen Fachmann notwendig ist. Ich halte dies für unbedingt erforderlich, wenn die Schädigung der Kraft des Volkes durch die Schule, die nach meinem Dafürhalten bereits unverkennbar ist, nicht noch größere Fortschritte machen soll."

Auch das Gutachten der wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen in Preußen vom 21. November 1888 verlangt, „daß zur Sicherung einer ausreichenden Beachtung der seitens der Schulhygiene zu stellenden Forderungen die Beteiligung ärztlicher Sachverständiger bei der Ausführung der Schulaufsicht in größerem Maße als bisher notwendig ist." Bedauerlicherweise soll dies zunächst nur für die öffentlichen Schulen Geltung haben. „Für Privatschulen und Anstalten, in denen Kinder unter 6 Jahren aufbewahrt oder verpflegt werden aber nur, soweit die Zahl der vorhandenen geeigneten Ärzte es gestattet." Meiner Erfahrung nach liegen gerade in diesen Anstalten die Verhältnisse (von rühmlichen Ausnahmen abgesehen) weit mehr im Argen als in den öffentlichen Schulen, und gerade die Kleinkinderschulen, Kindergärten 2c. bedürfen der ärztlichen Aufsicht am dringendsten, weil zarte Kinder weit stärker unter ungünstigen gesundheitlichen Zuständen zu leiden haben als größere.

## II.

Wir wenden uns nunmehr der Frage zu, **wie sich diese Überwachung zu vollziehen hat,** damit weder Schüler noch Lehrer unter derselben zu leiden haben.

a) Schon oben wurde erwähnt, daß für ein zielbewußtes Vorgehen vielfach noch die Grundlagen fehlen: Genaue Beobachtungen und sorgfältig ausgeführte Untersuchungen über die in Frage kommenden Schulverhältnisse. Solche Erhebungen haben aber nur dann vollen Wert, wenn sie nach gleichen Grundsätzen erfolgen. Aus diesem Grunde glaubt man u. a. den bisher ausgeführten Augenuntersuchungen allzuhohe Bedeutung nicht beimessen zu sollen. Einzelne Ärzte untersuchten mit dem Augenspiegel, andere durch die Leseprobe; diese beachteten schon geringere Grade von Kurzsichtigkeit, jene nicht; Untersuchungen gegen Ende des Wintersemesters geben jedenfalls weit ungünstigere Resultate als solche, welche unmittelbar nach den Sommerferien ausgeführt werden u. s. w. Es ist deshalb notwendig, daß eine **Kommission** zunächst die für die Untersuchungen geltenden Gesichtspunkte feststellt. In dieser Kommission dürfen aber nicht nur Ärzte und Medizinalbeamte

sitzen, sondern es müssen auch Architekten, Ingenieure (Heizung) und vor allem Schulmänner herangezogen werden. Der Widerstand gegen die Forderungen der Ärzte ist mit darauf zurückzuführen, daß von diesen nicht selten Behauptungen aufgestellt worden sind, welche den thatsächlichen Verhältnissen nicht entsprechen, und Vorschläge gemacht, welche in der Praxis nicht durchführbar sind. In dieser Kommission würde einer den andern anhören müssen; es würden Zweifel zerstreut, Bedenken beseitigt werden; die Meinungen sowohl der Lehrer als der Ärzte würden sich klären.

Die genannte Kommission würde ihre Aufgabe im weiteren darin zu suchen haben, auf Grund der gewonnenen Untersuchungsresultate die Forderungen der Schulgesundheitspflege in feste Normen zu bringen, bestimmte Anweisungen für den Bau von Schulhäusern, die innere Einrichtung derselben (Heizung, Ventilation, Sitzeinrichtungen), die zweckmäßige Reinhaltung der Schulzimmer, die Beschaffenheit der Bücher und Hefte, das richtige Sitzen beim Lesen und Schreiben u. a. m. zu geben, und endlich festzustellen, nach welchen Grundsätzen besonders angestellte Ärzte die Beaufsichtigung der Schulen zu vollziehen und die Ausführung der gegebenen Anweisungen zu überwachen hätten.

b) Die bestehenden Verwaltungsorgane, Schulräte, Physici, Amtsärzte können mit der hygienischen Überwachung der Schulen nicht betraut werden. Den ersteren fehlt es an dem nötigen Verständnis, den letzteren an der erforderlichen Zeit. Mit Recht erklärte Stadtarzt Dr. Spieß auf dem VII. deutschen Lehrertage (1888): „Der Physikus, welcher seine ganze gerichtsärztliche Thätigkeit zu versehen hat, der außerdem, weil sein Gehalt ein jammervoller ist, eine große Privatpraxis erwerben muß, eignet sich zum Schularzt nicht.“ Auch Cohn*) spricht sich aus demselben Grunde gegen die Beaufsichtigung durch die Physici aus. Wohl aber können dieselben — wie später angedeutet werden soll — für einzelne Zweige der Schulaufsicht mit Vorteil herangezogen werden. Unbedingt notwendig für die Anstellung als Schularzt ist der Befähigungsnachweis. Die Fragen der Schul- und Unterrichtshygiene sind zum mindesten ebenso wichtig als diejenigen, welche den Ärzten beim Bau von Schlachthäusern und gewerblichen Etablissements entgegentreten. Ist zur Erledigung dieser der Nachweis besonderer Kenntnisse erforderlich, so wird für die Schulärzte erst recht genaueste Kenntnis der Hygiene verlangt werden müssen. Auf dem internationalen Kongreß für Hygiene in Wien (1887) streiften einzelne Redner auch diese Frage. Physikus Gürtler (Hannover) hält einen Befähigungsnachweis nicht für erforderlich, „weil sich die nötige Anzahl Ärzte kaum finden wird, wenn man die Bedingung einer vorher zu absolvierenden Spezialprüfung an die Besetzung dieser Stelle knüpft.“ Gewiß ein wenig stichhaltiger Grund. Beachtens-

*) Die Schularztdebatte ꝛc. S. 13.

wert sind die Bemerkungen des Regierungsrats Dr. Gauster (Wien), daß „die Mehrzahl der heutigen Ärzte hygienisch nicht genug gebildet ist" — sowie die Ausführungen des bekannten Schulhygienikers Dr. Guillaume (Neuenburg): „Die Ärzte sind schlechte Hygieniker, da sie auf der Universität wohl lernen, Krankheiten heilen, aber nicht verhüten. Sie interessieren sich mehr für materia medica, als für etwa gegebene hygienische Kurse." Medizinalrat Dr. Wasserfuhr warnt davor, „neben den ständigen Medizinalbeamten noch Massen von ärztlich-hygienischen Dilettanten unter dem Namen von „„Schulärzten"" zu schaffen. Solche Schulärzte werden nicht nur nichts nützen, sondern störend wirken." Der Vorkämpfer für die ärztliche Beaufsichtigung der Schulen, Dr. Ellinger (Stuttgart), schreibt: „Es ist den Kindern nicht damit gedient, wenn, wie seither von Konsistorial- und Studienräten, in der Folge von Oberamtsärzten auf den alten Steckenpferden: Ventilation, Heizung, Beleuchtung, Subsellien ꝛc. herumgeritten wird. Sowohl bei Pädagogen wie bei Ärzten ist wenig Verständnis für die Pflege der Gesundheit in den Schulen vorhanden." Auch Stadtarzt Dr. Spieß erklärt es für vollkommen richtig, daß „ein spezielles Studium der Schulhygiene vorausgesetzt werden muß. Ob eine Prüfung eingeführt wird oder nicht, ist Nebensache." In Ungarn kann nur derjenige als Schularzt angestellt werden, welcher an einer der Landesuniversitäten ein Diplom als Professor der Hygiene erworben hat. Beachtenswert sind die Erfahrungen, welche man in Belgien und Frankreich mit der Einführung von Schulärzten „im Nebenamt" gemacht hat. In Belgien führen die Armenärzte die Aufsicht. „Diese Ärzte, welche gewöhnlich schlecht bezahlt werden und zu täglicher ermüdender Arbeit gezwungen sind, vermögen den Schulen sehr wenig Zeit zu widmen und besuchen dieselben selten. Überdies fehlen präzise Instruktionen; auch verlangt man keine regelmäßigen Berichte von ihnen. Diese Umstände haben die Mission, welche man ihnen aufgetragen hat, fast illusorisch gemacht."*) Auf der Naturforscherversammlung zu Wiesbaden (1887) äußerte Prof. Löwenthal: „Noch möchte ich die trüben Erfahrungen hervorheben, welche man in Frankreich mit der Verzettelung der Schulaufsicht als Nebenamt an viele praktische Ärzte gemacht hat und welche der verdienstvolle A. J. Martin in der Gazette hebdomadaire dahin zusammenfaßt, daß Dank diesem System fast in ganz Frankreich die ärztliche Überwachung der Schulen à l'état de lettre morte geblieben ist, trotz der für dieselbe verausgabten großen Summen."

Das Gesagte zusammengefaßt, so wird man die Forderung als berechtigt anerkennen müssen, daß nur solche Ärzte als Schulärzte berufen werden dürfen, welche die Schulhygiene zum Gegenstande besonderen Studiums gemacht haben.

---

*) Desguin, Die ärztliche Inspektion der Schulen. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 1888, Heft 2.

c) Der Schularzt wird in der Regel vom Staate anzustellen sein.

In der Stadtverordnetenversammlung eines größeren Gemeinwesens, welches vor kurzem einen Schularzt anstellte, wurde über die mangelhafte Reinigung der Schulzimmer Klage geführt. Der Schularzt beteiligte sich in dem Sinne an der Debatte, daß er auf die enormen Kosten hinwies, welche eine öftere als zweimalige Reinigung verursachen würde. Sind seitens einer Kommission genaue Anweisungen gegeben, so wird derartiges freilich seltener vorkommen, und daher ausnahmsweise von der Forderung, wonach der Schularzt staatlicher Beamter sein soll, abgegangen werden können.

d) Weitaus am wichtigsten erscheint die Frage, in welcher Weise sich die ärztliche Beaufsichtigung zu vollziehen hat.

Der internationale hygienische Kongreß in Genf (1882) nahm ohne Debatte und einstimmig u. a. folgende Vorschläge von Cohn an:

„Dem Schularzte sind niemals mehr als tausend Kinder zu überweisen. Der Schularzt muß bei Neubauten den Bauplatz und die Baupläne begutachten und den Neubau überwachen. Seinen Anordnungen betreffs der Zahl, Lage und Größe der Fenster u. s. w. muß Folge gegeben werden. Der Schularzt muß bei Beginn jedes Semesters in jeder Klasse alle Schüler messen und sie auf Subsellien plazieren, die ihrer Größe entsprechen. Der Schularzt muß alljährlich die Refraktion für die Augen jedes Schulkindes bestimmen. Der Schularzt hat die Pflicht, in Zimmern, welche dunkle Plätze haben, die Zahl der Schüler zu beschränken, ferner Schulmobiliar, welches die Schüler zum Krummsitzen zwingt, und Schulbücher, welche schlecht gedruckt sind, zu entfernen. Der Schularzt hat das Recht, jeder Unterrichtsstunde beizuwohnen. Er muß mindestens monatlich einmal alle Klassenzimmer während des Unterrichts besuchen und besonders auf die Beleuchtung, Ventilation, Heizung der Schulzimmer 2c. achten. Der Schularzt muß bei der Aufstellung des Lehrplanes zugezogen werden, damit Überbürdung vermieden wird."

Dieselben Forderungen vertritt auch der bekannte Schulhygieniker Dr. Baginsky. Außerdem hält derselbe eine umfangreichere Mitwirkung des Arztes bei den Fragen des eigentlichen Unterrichts für unbedingt erforderlich. Noch weiter geht nach dieser Richtung Prof. Löwenthal. Andere Ärzte halten außer den Untersuchungen der Augen auch solche der Ohren, der Zähne, der Schulzimmerluft 2c. für unerläßlich.

In Ungarn stehen seit 1885 die Mittelschulen (Gymnasien) unter ärztlicher Aufsicht. Der Professor der Hygiene erteilt an diesen Anstalten auch hygienischen Unterricht.

In Paris sind nahezu 100 Schulärzte angestellt; jeder derselben hat ca. 1000 Schulkinder. Außer den gewöhnlichen schulhygienischen Geschäften soll der Arzt monatlich 2mal die Klassen besuchen und „eine sorgsame individuelle Untersuchung der Kinder hinsichtlich der Zähne, Augen, Ohren und des allgemeinen Gesundheitszustandes" vornehmen. Jedem Kinde, über dessen Gesundheitszustand etwas zu bemerken ist, soll eine entsprechende Mitteilung an die Eltern mitgegeben werden.

Durch Gesetz (1886 und 1887) ist die ärztliche Schulaufsicht für ganz Frankreich vorgeschrieben worden. Über die bisherigen Erfolge

wurde S. 7 berichtet. Man spricht denn auch schon den Wunsch aus, (Mangenot), die Zahl der Ärzte zu verringern, sie aber dann so zu besolden, daß sie auf die Privatpraxis verzichten können.

Sehr sorgfältig ist der ärztliche Dienst an den öffentlichen Schulen in Brüssel und Antwerpen eingerichtet. In Brüssel sind die Ärzte des Bureau d'hygiène zugleich auch Schulärzte. In Antwerpen dürfen die Schulärzte andere ärztliche Ämter nicht bekleiden; ihr Gehalt beträgt 1800 Franken; sie können also ohne Privatpraxis nicht bestehen. Es liegt ihnen die Verpflichtung ob, wöchentlich an unbestimmten Tagen die Schulen zu besuchen. Sie wenden ihre Aufmerksamkeit auf die Beleuchtung, die Temperatur, die Ventilation, den Feuchtigkeitsgehalt der Luft, die Aborte, die Reinlichkeit der Schulkinder und ihre Körperhaltung während des Unterrichts, verständigen den Leiter der Schule von den gefundenen hygienischen Mängeln und schreiben ihre Wahrnehmungen in einen Bericht nieder, der in der Schule verbleibt. Jeder neueingetretene Schüler wird untersucht und sein Gesundheitszustand in ein Register eingetragen. Krankgewesene Schüler dürfen nur auf Grund eines ärztlichen Zeugnisses wieder zugelassen werden. Bei Epidemien sind die Besuche öfter zu machen. Die Schulärzte machen die Lehrer und Lehrerinnen mit den Anzeichen bekannt, welche den Krankheiten vorhergehen und besprechen mit der Lehrerschaft öfter in ungezwungener Weise die persönliche und Schul-Gesundheitspflege. Allmonatlich erstatten sie der Gemeindebehörde genauen Bericht. In den Freischulen sind diejenigen Kinder, deren Gesundheitszustand eine gewisse Fürsorge erfordert, „der vorbeugenden Medizin" unterworfen. Die Medikamente werden so verabreicht, daß dies keinerlei Störung mit sich bringt. Gymnastik wird in allen städtischen Schulen gelehrt.

Betrachten wir das bisher Gesagte, um festzustellen, welche Form der ärztlichen Schulaufsicht die empfehlenswerteste ist.

Die Prüfung des Bauplanes, bei Neubauten auch die des Grundstücks und seiner Umgebung, die Überwachung der Bausausführung und Bauabnahme, die Begutachtung der anzulegenden Heizung und Ventilation, des anzuschaffenden Mobiliars sind unzweifelhaft Sache des Arztes. Bei vorhandenen festen Grundsätzen (S. 6) können das die Physici 2c. sehr wohl besorgen. Die Befreiung vom Turnunterrichte, die Entscheidung darüber, wann ein körperlich unentwickeltes Kind zum Schulunterrichte zuzulassen ist, kann man unbedenklich Privatärzten, Armenärzten 2c. überlassen, sobald dem Leiter der Schule nur die Berufung an eine höhere Instanz möglich bleibt. Untersuchungen der Augen sind durchaus notwendig, insofern sie dazu dienen, Mängel der Schuleinrichtungen erkennen zu lassen und Mittel zur Abhilfe zu finden. Dazu sind fortlaufende Untersuchungen durch **Spezialisten** (Privatärzte) an **einzelnen Schulen** das beste Mittel. Erhebungen über Schwerhörigkeit können nur den Zweck haben, klar zu stellen, daß eine viel größere Zahl von Kindern schwerhörig ist, als man gemeinhin annimmt, und daß die Lehrer mit größerer Sorgfalt nach-

forschen, ob Unaufmerksamkeit und Trägheit nicht vielleicht auf Mangel an Hörfähigkeit zurückzuführen sind, und was zu thun ist, um auch solchen Kindern den Erfolg des Unterrichts zu sichern. Im übrigen wird jeder verständige Lehrer zu Anfang des Semesters feststellen, welche von seinen Schüler das an die Wandtafel Geschriebene nicht sehen, leise Gesprochenes nicht hören können.

Das Messen der Kinder und die damit zusammenhängende Anweisung des Platzes an richtigen Subsellien kann doch wohl der Lehrer besorgen. Man beschaffe nur erst verschieden große Schulbänke für jede Klasse. Untersuchungen der Schulluft durch Sachverständige sind gewiß zu wünschen; aber auch sie brauchen nicht überall angestellt zu werden; praktisch kommt es vielmehr darauf an, daß und in welcher Weise die Luft genügend erneuert werde. Die Zähne zu untersuchen ist überflüssig; notwendig dagegen, daß die Kinder u. a. über die Pflege derselben Genügendes erfahren und dabei auch auf die Nützlichkeit rechtzeitigen Plombierens aufmerksam gemacht werden. Hat der Lehrer kein Verständnis für den Einfluß der frischen Luft, der Reinlichkeit, der Haltung auf die Gesundheit, so wird der beste Schularzt nicht viel erreichen, außer er wäre im stande, die Klasse des Betreffenden täglich zu inspizieren. Sind aber erst genaue Anweisungen über Lüftung und Reinigung der Schulzimmer, über die richtige Haltung vorhanden, sind Lehrer und Kinder erst über die Pflege der Augen, des Gehörs, der Atmungs- und Verdauungsorgane, über die Nützlichkeit der Bewegung, den Wert einer täglichen Ganzabwaschung unterrichtet, wird Gesundheitslehre in rechter Weise in der Schule getrieben, so genügen **periodische Revisionen** durch Schulärzte. Die Lehrer werden von selbst auf alles achten, was die Gesundheit der Kinder fördert und schädigt, und die Schulleiter werden sicher im stande sein, die fortlaufende Aufsicht zu üben.

Das schon oben angezogene Gutachten der wissenschaftlichen Deputation wünscht, daß der Gesundheitszustand der Schüler soweit als thunlich bald nach Beginn jedes Schulhalbjahres einmal vom Arzt untersucht werde. „Soweit es sich um Schüler handelt, weche zum ersten Male in eine Schule eintreten, hat der Arzt jeden einzelnen zu besichtigen und die etwa vorhandenen Mängel festzustellen. Bei den andern Schülern ist die Untersuchung jedes Einzelnen nicht erforderlich. Es kommt nur darauf an, daß der Arzt durch Rücksprache mit dem Lehrer, durch Einsicht der Klassenbücher und alsdann, soweit nötig, durch Untersuchung einzelner Schüler ermittelt, ob in der Schule Maßregeln zu treffen seien, um größere Schäden zu verhüten.“ Die ärztliche Prüfung des Gesundheitszustandes jedes Kindes vor der Aufnahme in die Schule wird „als eine unzulässige Einmischung in die innern Angelegenheiten der Familie“ aufgefaßt und (von einzelnen größeren Städten abgesehen) als unausführbar bezeichnet, obwohl gerade dadurch weitere Schäden auf die leichteste Weise verhütet werden könnten. Nach den Berechnungen des Stadtschulrats Bertram würden für Berlin allein dazu 13 Ärzte

notwendig sein, von denen jeder 4 Wochen im Jahre alle Tage 4 Stunden mit Untersuchungen darüber befaßt würde, wie der Gesundheitszustand der neu eintretenden Kinder sei. Wollte man aber die Kinder in ihrer Entwickelung verfolgen, so würde auf je 1000 Kinder ein Arzt kommen müssen und Berlin 165 Schulärzte brauchen.

Eine verständige Mitwirkung der Ärzte auch bei denjenigen Fragen, welche die Unterrichtshygiene betreffen, ist in hohem Grade erwünscht. Es wäre ferner sehr vorteilhaft, unter Mitwirkung von Ärzten festzustellen, wie der Unterricht in den ersten Jahren zu gestalten ist, um nicht gefahrbringend zu werden, wie Lehrpläne und Prüfungsreglements etwa geändert werden müssen, um mit den Forderungen der Gesundheitspflege im Einklange zu stehen. Aber auch dazu ist eine fortlaufende ärztliche Beaufsichtigung der Schulen nicht notwendig.

Von Wichtigkeit ist die Verhütung ansteckender Krankheiten. Prof. v. Kerschensteiner in München, einer unser erfahrensten Ärzte und Hygieniker, erklärt in Bezug darauf: „Irrtümlich ist es zu glauben, daß die ausforschende Thätigkeit des Lehrers durch eine entsprechende Thätigkeit des Schularztes zu ersetzen sei. Der Lehrer sieht dieselben Kinder in derselben Anordnung täglich stundenlang, er kennt das Aussehen, den Habitus, die Gewohnheiten seiner Schüler, und es entgeht ihm daher bei einiger Aufmerksamkeit eine beginnende akute Ausschlagskrankheit ziemlich selten. Sobald er ein solches Kind entdecken wird, ist es sofort nach Hause zu schicken.“ Dr. Baginski sprach sich auf der Generalversammlung des Vereins für öffentliche Gesundheitspflege (Hannover 1885) dahin aus: „Ich gestehe ganz offen, daß gerade bezüglich der Ansteckungskrankheiten, wo die eigentliche Domäne der ärztlichen Wirksamkeit in der Schule zu liegen scheint, letztere völlig illusorisch wird ohne die thätige und sachverständige Mitwirkung der Lehrer. Bei dem Maße von Thätigkeit, welches dem Arzte in der Schule überhaupt wird zugewiesen werden können, ist es fast unmöglich, daß er auch nur zu einem kleinen Teile die Übertragungsquelle verstopfen kann, weil er die Kinder ja nur für Minuten sieht. Hier ist der Lehrer, welcher die Kinder stundenlang unter Augen hat, ihr Aussehen, ihr Naturell kennt, sonach auch etwaige Veränderungen in ihrem Wesen beobachtet, vielmehr im stande, prophylaktisch einzugreifen als der Arzt.“*)

Die Pariser Ärzte sollen gemäß ihrer Instruktion krankheitsverdächtige Kinder zurückweisen, kommen aber monatlich nur 2mal in die Schule. In der übrigen Zeit liegt den Lehrern diese Verpflichtung ob. Was diese an 28 Tagen thun müssen, werden sie auch an den beiden anderen Tagen thun können. Desguin stellt in seinem Berichte über die Antwerpener Einrichtungen fest, daß epidemische Krankheiten auch „durch die Kenntnisse der Lehrer“ eingeengt wurden. Statt aber, wie in

*) Nauß, Ansteckende Krankheiten in der Schule (Wien, Pichlers Witwe) giebt eine vortreffliche Anleitung zum Erkennen der Kinderkrankheiten.

Antwerpen und Brüssel, kränklichen und schwächlichen Kindern von den Lehrern Leberthran, Phosphorsäure und Eisen verabreichen zu lassen, wollen wir lieber für Badegelegenheit sorgen, die Kinder in die frische Luft bringen, die ärmsten unter ihnen speisen und kleiden.

Ohne Zweifel würden bei einer fortlaufenden ärztlichen Beaufsichtigung der Schulen auch Störungen des Unterrichts unausbleiblich sein.

Die von mir in Folgendem vorgeschlagene Form der ärztlichen Schulaufsicht dürfte etwaige Bedenken der Lehrerschaft beseitigen und allen berechtigten Anforderungen der Ärzte genügen.

Die Heranziehung der jetzt vorhandenen Sanitätsbeamten oder auch der Privatärzte wurde S. 9 erwähnt.

Gewisse Hauptkapitel der Gesundheitspflege sind von der oben geforderten Kommission zu bearbeiten und in Form von Anweisungen als Vordrucke in Schreibheften, auf Wandtafeln, in Lesebuchstücken 2c. den Kindern täglich vor Augen zu führen. Die Hygienesektion des Berliner Lehrervereins veröffentlicht gegenwärtig Anweisungen über „Körperpflege im allgemeinen", „Pflege der Atemorgane", „der Augen", „des Gehörs", „die richtige Haltung beim Lesen und Schreiben." Eine Reihe namhafter Hygieniker (Geheimer Medizinalrat R. Koch, Direktor Dr. Scholz, Prof. H. Cohn, Prof. Tobold, Prof. Hartmann) haben sich mit ihrem Rat freundlichst dabei beteiligt.

Für jeden größeren Bezirk (Regierungsbezirk, größere Städte) ist ein besonderer Schularzt anzustellen. Dieser besucht die Schulen seines Bezirks in kürzeren oder längeren Zwischenräumen und überzeugt sich, ob bezüglich der äußeren und inneren Einrichtungen die behördlichen Anordnungen und die gegebenen Anweisungen befolgt werden. Er macht im persönlichen Verkehr mit den Lehrern dieselben auf dies und jenes aufmerksam, greift hier fördernd ein und stellt dort in seiner Eigenschaft als Arzt und Mitglied des Regierungskollegiums Mängel und Mißstände ab. Solche Schulärzte werden nicht nur sehr rasch ein genaues Bild von dem hygienischen Zustande einer Schule gewinnen, sondern auch einen Einblick in das Innere des Schullebens thun, der sie befähigt, an der Entwickelung auch der Unterrichtshygiene mit Erfolg thätig sein.

Solche Schulärzte werden auf ihren Reisen auch für Vorträge zu gewinnen sein, an denen Eltern, Lehrer und größere Schüler teilnehmen. Was uns am meisten Not thut, ist die Aufklärung des Volkes über alles, was die Gesundheit angeht. Hierin kräftig vorzugehen wäre eines Standes würdig, dem die Gesundheitswacht anvertraut ist. „Eine sorgfältige ärztliche Überwachung und energische Beeinflussung der häuslichen Kindererziehung, eine unmittelbare ärztliche Belehrung und Anleitung ungebildeter Eltern zu einer der Gesundheit der Familie förderlichen Lebensweise und Kinderpflege würde der Schule mehr nützen als die ärztliche Aufsicht über die Schule und die Schüler" — mit diesen Worten kennzeichnet die Antwort des

Breslauer Magistrats auf das Anerbieten von 57 Ärzten zur Beaufsichtigung der Schulen die nächstliegenden Pflichten eines hygienisch gebildeten Ärztestandes. Auch die Schulärzte dürften in der Lage sein, solche Bestrebungen zu unterstützen.

Daneben könnten und sollten an einzelnen Orten durch besonders dazu qualifizierte Ärzte fortlaufend Beobachtungen angestellt, auch da, wo es angeht, Ärzte in die Schuldeputation (Schulvorstände) gewählt werden. Wie wenig dieser zuletzt vorgeschlagene Weg allein zum Ziele führt, sehen wir da, wo bereits Ärzte als Mitglieder der Schuldeputationen thätig sind.

Die Schulärzte eines Landes treten in gewissen Zeiträumen mit der oben geforderten Kommission zu gemeinsamen Beratungen zusammen. Dadurch werden die verschiedensten Fragen ihrer sachgemäßen Lösung entgegengeführt, und eine gesunde, ohne Überstürzung vor sich gehende Entwickelung der Schul-, Unterrichts- und Erziehungshygiene wird angebahnt.

III.

Die Schulärzte werden nur dann eine gedeihliche Wirksamkeit zu entfalten vermögen, wenn die Hygiene bei den Prüfungen der Lehrer und Schulleiter Prüfungsgegenstand wird und die Gesundheitslehre den ihr gebührenden Platz im Schulunterrichte findet. Der 5. deutsche Lehrertag (1884) erklärte sich s. Z. einverstanden mit meiner Forderung, „daß die Gesundheitslehre in den Seminarien und Schulen den Charakter als Gelegenheitsunterricht verliere, vielmehr als Teil des naturkundlichen Unterrichts Prüfungsgegenstand bei den Lehrer- und Rektorenprüfungen werde.“ Wiederholen wir diese Forderung wieder und immer wieder. Sie weist auf eine Lücke in unserer Vorbildung hin, die sich bitter rächen muß. Es giebt kaum etwas, was das Interesse des Volkes in dem Umfange berührt als die Frage: Wie erhältst du dich gesund? Ein Volksschullehrer muß auf diese Frage Bescheid geben, muß nach dieser Richtung hin durch Lehre und Beispiel unterrichtend und erziehend auf seine Schulkinder und das Volk wirken können. Die genauesten Untersuchungen, die eingehendsten Forschungen, die schärfsten Anweisungen, die speziellste Kontrolle werden nichts nützen, so lange man es versäumt, den Lehrerstand mehr für die Hygiene zu interessieren. Man wende nicht ein, daß schon jetzt Gesundheitslehre in den Schulen und Seminarien getrieben wird. Die „trockene Lehre von den trockenen Knochen“, die Anatomie, thut's nicht. Für die Gesundheitslehre gilt Goethes Wort: „Greift nur hinein ins volle Menschenleben.“ Daran aber fehlt es. Es ist ein guter Anfang gemacht worden, indem man die Seminaristen mit der ersten Hilfe in Unglücksfällen bekannt werden läßt; noch aber bleibt viel, sehr viel zu thun übrig. Noch gilt auch heute des alten J. P. Francks Wort: „Ihr lehrt Religion, ihr lehrt sie Bürgerpflicht, auf ihres Körpers Wohl und Bildung seht

ihr nicht." Geben wir lieber einige Käfer- und Würmerfamilien Preis und das den Kindern an die Hand, wodurch sie sich gesund zu erhalten im stande sind.

Wenn ich für Schulleiter insbesondere eine genaue Kenntnis der Hygiene verlange, so leitet mich dabei die Erfahrung, daß — so hoch man auch die Thätigkeit des Klassenlehrers in Anschlag bringen mag — der Einzelne verhältnismäßig wenig zu schaffen im stande ist unter einem Vorgesetzten, welcher hygienischen Bestrebungen gleichgültig,nwenn nnicht gar feindlich gegenübersteht.

Auch bei den Staatsprüfungen der Lehrer an höhern Schulen müßte genaue Kenntnis der Schulhygiene nachgewiesen werden. Abgesehen davon, daß in den höheren Schulen — wie ich aus Erfahrung weiß — die Schul- und Unterrichtshygiene mindestens ebenso im Argen liegt wie an den Volksschulen, gehen aus den Kreisen der akademisch gebildeten Lehrer die Schulaufsichtsbeamten, zum Teil auch die Seminarlehrer hervor. Grund genug, die angegebene Forderung zu stellen.

„Die körperliche Gesundheit und geistige Frische unserer Jugend dürfen in der Schule nicht gefährdet werden" — dieses Wort des verstorbenen Statthalters von Elsaß-Lothringen sei auch der Wahrspruch der Lehrerschaft. Unter diesem Zeichen wird es uns bei aller Anerkennung gewisser berechtigter Wünsche der Ärzte gelingen, jene übertriebenen Forderungen zurückzuweisen, welche man von verschiedenen Seiten bezüglich der ärztlichen Schulaufsicht stellt.

Beharrlich und treu das Ziel einer tüchtigen Vorbildung nach jeder Richtung hin verfolgt, und wir werden auch in Bezug auf die Förderung der Gesundheit die Interessen der Schule und des Volkes zu wahren im stande sein.

# Über die pädagogische Behandlung stotternder Kinder in den Schulen.

Von

Dr. med. **Rafael Coën.**

Leiter der ersten österreichischen Heilanstalt für Sprechkranke in Wien.

Es dürfte die beklagenswerte Thatsache nicht allgemein bekannt sein, daß in den letzten Jahren die Anzahl der mit Sprechgebrechen behafteten Kinder in erschreckender Weise zunimmt. Dieses traurige Vorkommnis wird zwar von den Uneingeweihten einerseits als Produkt der allgemeinen nervösen Belastung angesehen und andrerseits dem Umstande zugeschrieben, daß mit den fortschreitenden Kenntnissen auf dem Gebiete der Sprechanomalien, die Aufmerksamkeit auf dieselben erhöht und daher die Zahl der Leidenden gewissermaßen künstlich gesteigert wird, allein diese Einwendungen zerfließen bei näherer Betrachtung der wahren Sachlage in Nichts.

Wer wie ich seit siebzehn Jahren Gelegenheit hatte eine übergroße, stets wachsende Zahl von derartig Kranken zu beobachten, behandeln und näher kennen zu lernen, der weiß, daß die Zunahme der Sprechgebrechen von ganz anderen, tiefer liegenden Gründen abhängt, und daß die dem Leiden gewidmete erhöhte Würdigung seitens der Ärzte, nicht ihrerseits die Zahl der Sprechkranken vermehrte, sondern vielmehr von der überhandnehmenden diesbezüglichen Erkrankung veranlaßt wurde.

Unter den mannigfachen Sprechgebrechen, welche das Kindes- und Jugendalter heimsuchen, nimmt jedoch das Stottern den ersten Platz ein. Es kann an dieser Stelle*) selbstverständlich nicht meine Aufgabe sein, das ohnedies wohlbekannte Bild dieses verhängnisvollen Übels zu entwerfen, oder mich des Näheren über die Pathologie desselben einzulassen, sondern ich will hier in Kürze nur die positive Mitteilung machen, daß seit dem Beginn meiner Thätigkeit auf diesem Specialgebiet der Heilkunde, die Zahl der an Stottern leidenden jugendlichen Individuen in steter Steigung begriffen ist.

Ich habe mich daher in den letzten Jahren eifrig bestrebt, um den Grund dieser auffallenden Erscheinung zu erforschen, und bin durch die fortgesetzte, sorgfältige Beobachtung zur Überzeugung gelangt, daß die

*) Vorgetragen beim Internationalen hygienischen Kongreß in Wien.

Verbreitung dieses die Zukunft der Betreffenden moralisch gefährdenden Sprechgebrechens hauptsächlich durch die Schule vermittelt wird.

Die schwerwiegendste Bedeutung dieser leider nur zu feststehenden Thatsache kann man aus dem Umstande ermessen, daß die meisten stotternden Kinder — aus Gründen, die hier nicht näher auseinandergesetzt werden können — ihr Sprechübel durch die ganze Schulzeit und auch darüber hinaus ertragen müssen, und daß dieses für ihre Ausbildung und Zukunft ein fast unüberwindliches Hindernis darstellt. Es dürfte daher gerechtfertigt erscheinen, auf dieses wichtige Thema etwas näher einzugehen.

Es ist ein trauriges Faktum, daß sprachleidende und ganz besonders stotternde Kinder ob ihres Gebrechens den Gegenstand der Zurücksetzung seitens der Lehrer und des mitleidigen Spottes seitens ihrer Mitschüler bilden, so daß sie — wenngleich mit den entsprechenden Geistesfähigkeiten ausgestattet — unbeachtet, gekränkt und vernachlässigt, nicht nur in ihrer Fortbildung bedeutend zurückbleiben, sondern auch in ihrem Zustande wesentlich verschlimmert werden. Ich habe sehr oft Gelegenheit gehabt solche Kinder zu sehen, bei welchen das anfänglich fast unbedeutende Stottern nach einem längeren Schulbesuche in erhöhtem Maße hervortrat; ich war Zeuge, wie diese armen, zarten Geschöpfe dem nächsten Schulbesuche mit größter Ängstlichkeit entgegensahen, und wie sie ob ihres Gebrechens unglücklich und der Verzweiflung nahe waren. Welche Seelenqualen haben diese armen Kinder zu erdulden, wenn sie vor der höchsten Autorität des Lehrers gestellt, die an sie gerichteten Fragen — trotz der geistigen Beherrschung des Gegenstandes, nicht zum Ausdruck bringen können! Hier wirkt nicht nur das Bewußtsein der materiellen Ohnmächtigkeit, sondern auch die moralische Pein des Leidens auf Körper und Gemüt des Kindes niederschmetternd, und welche Tragweite dies für den Geist des heranwachsenden Menschen habe, können außer den Ärzten diejenigen ermessen, denen die Erziehung unsrer Jugend anvertraut wird. Ich könnte hier viele Beispiele anführen, welche beweisen würden, wie das in der Schule geförderte und unbeachtet gelassene Stottern den armen Opfern eine ganz verkehrte Lebensrichtung gegeben, so daß sie die beabsichtigte Laufbahn verlassen und eine verfehlte höchst unglückliche Existenz fristen mußten; ich mag jedoch nicht Ihre Aufmerksamkeit vom Hauptgegenstande ablenken.

Allein das Stottern ist nicht nur für die damit behafteten Kinder selbst ein schreckliches Übel, sondern es übt auch auf die sprachgesunden Schulkameraden eine höchst nachteilige Wirkung aus, indem durch den bei der Jugend leicht erklärlichen Hang zur Nachahmung, eine Art psychisches Contagium verbreitet wird, welches von den verderblichsten Folgen begleitet wird. Nach meinen diesbezüglichen Aufzeichnungen kann ich die Behauptung aufstellen, daß die meisten stotternden Kinder ihr Gebrechen durch Nachahmung von Kameraden acquiriert haben; das zuerst als Belustigung angenommene Stottern wurde nach und nach zur Gewohnheit, welche zum Schrecken der Eltern uud Erzieher nicht mehr abgelegt werden konnte.

Hauptsächlich gilt dies für die Volksschule, wohin die zarten, mit ihrer Ausdrucksweise kämpfenden und demgemäß scheu und schüchternen Kinder geschickt werden, und somit die häusliche, traute Kinderstube mit dem fremden, unheimlichen Schulzimmer vertauschen und statt vor der geliebten, nachsichtigen Mutter vor dem strengen Herrn Lehrer Rede und Antwort stehen müssen. Es ist ein alter Erfahrungssatz, daß stotternde Kinder nur mit Nachsicht, Geduld und liebevolles Entgegenkommen ihr bestehendes Gebrechen bekämpfen und den Trieb der Nachahmung unterdrücken können, und wenn auch diese Eigenschaften bei den Lehrpersonen vorausgesetzt werden dürfen und auch thatsächlich meistens vorhanden sind, so läßt sich dennoch nicht läugnen, daß die beängstigende Ehrfurcht, welche zumeist zarte Kinder vor ihren Bildnern haben, wesentlich dazu beiträgt das bestehende Sprechübel zu erhalten und in den meisten Fällen auch zu fördern. So kommt es, daß diese unglücklichen Kinder in der überfüllten Schule, wo dem geplagten Lehrer keine Zeit zur besonderen Berücksichtigung erübrigt, wenig oder gar nicht beachtet, zurückgedrängt und ihrem traurigen Schicksale überlassen werden müssen. Und welches sind die Folgen? Diese armen Geschöpfe schleppen sich jahrelang auf dieselben Schulbänke, verbringen die goldene Jugendzeit mit wenigem oder gar keinem Nutzen, werden ihrem vorgesteckten Ziele entrückt und sind endlich gezwungen ihre Studienpläne aufzugeben und ein verfehltes Dasein zu fristen. Nach meinen langjährigen Beobachtungen kommt das Stottern in fast vierzig Prozent aller Fälle bei schulpflichtigen Kindern vor, und wenn man der Entstehungsursache dieser Krankheit nachforscht, so kommt man zum traurigen Resultate, daß die meisten darunter das Stottern durch die Schule oder in der Schule erworben haben! Ja noch mehr, wenn man die Krankengeschichten der zur Beobachtung gelangenden erwachsenen Stotternden genau prüft, so findet man in fast zwei Drittel dieser Fälle, daß die Anfänge des Übels von der ersten Schulzeit her datieren.

Auf Grundlage dieser traurigen, von langjähriger Erfahrung sanktionierten Thatsachen, stehe ich nicht an den Lehrsatz aufzustellen, daß: Sprechgebrechen im allgemeinen aber insonderheit das Stottern in den Schulzimmern einen sehr fruchtbaren Boden für ihre Entstehung und Entwickelung finden, daß also die öffentliche, zumeist die Volksschule eine Pflanzstätte dieses Gebrechens bildet.

Demgemäß habe ich mich in der jüngsten Zeit bestrebt, auf Mittel und Wege zu sinnen, um diesem um sich greifenden Übelstande wirksam entgegen zu treten, und erlaube ich mir daher vor dem Forum dieser kompetenten Behörde mit folgenden Thesen und Vorschlägen mit der Bitte heranzutreten, diesem, das Wohl unsrer heranwachsenden Generation so sehr berührenden Gegenstande Ihre weise Fürsorge angedeihen lassen und denselben in den Kreis Ihrer ernsten Betrachtungen ziehen zu wollen.

Ich komme nun zur Formulierung meiner These mit folgender Frage und zwar:

„Wie ist der stets um sich greifenden Verbreitung von Sprechgebrechen zu steuern, und wie sollen mit Sprechfehlern behaftete Kinder pädagogisch behandelt werden?"

Meine Herren! Der Verbreitung von Sprechgebrechen und speciell vom Stottern könnte allenfalls nur dadurch am radikalsten gesteuert werden, daß man die Aufnahme sprachleidender Kinder in einer öffentlichen Schule verweigert und sie dem Privatunterrichte überläßt. Allein eine solche Maßregel, welche viele Eltern und Kinder sehr hart treffen würde, ist wohl aus pädagogischen, sozialen und anderen Gründen nicht im allgemeinen durchführbar, weshalb wir auf Mittel und Wege bedacht sein müssen, um die wichtige Frage, unter Berücksichtigung aller Umstände, in möglichst befriedigender Weise zu lösen.*)

Zunächst würde eine Unterscheidung von hochgradigen und mäßigen Sprechfehlern angezeigt sein, auf deren Grundlage man dann vorgehen sollte, um das angestrebte Ziel desto eher zu erreichen. Dem entsprechend würde ich Folgendes vorzuschlagen mir erlauben:

1. Mit hochgradigen Sprechgebrechen und besonders mit Stottern behaftete Kinder dürfen in einer öffentlichen Schule (Volksschule) nicht aufgenommen, sondern sollen dem Privatunterrichte überantwortet werden.
2. An leichten Sprechfehlern (Stottern) leidende Kinder sollen nur dann in einer öffentlichen Schule Aufnahme finden, wenn die Mittel ihrer Eltern nicht gestatten, dieselben privat unterrichten zu lassen.
3. Diese Normen gelten auch für jene Privatschulen, in welchen eine größere Anzahl Kinder zugleich unterrichtet wird.

Den zweiten Punkt meiner These anlangend, d. i. wie die mit Sprechfehlern behafteten Kinder pädagogisch behandelt werden sollen, so möchte ich mir erlauben, nachstehende Vorschläge Ihrer eingehenden Beachtung zu unterbreiten und einer entsprechenden Würdigung wärmstens zu empfehlen:

1. Die an hochgradigen Sprechgebrechen (Stottern) leidenden Kinder sollen von seiten ihrer Privatlehrer und Erzieher mit äußerster Schonung, Milde und Geduld behandelt werden; sie dürfen, noch weniger als normalsprechende Kinder, nicht geistig überbürdet und es sollen an ihre Sprechorgane die bescheidensten

*) Eine Maßregel, welche mit einem Schlage dem Übel radikal abhelfen könnte, würde die vom Staate zu organisierende und ins Leben zu rufende Einrichtung von öffentlichen Lehranstalten für stotternde Kinder, in welchen die Betreffenden von eigenen, entsprechend instruierten Lehrern den vorgeschriebenen Unterricht genießen würden. Diese Sonderung der stotternden von den normalsprechenden Kindern würde nicht nur und hauptsächlich für die Stotternden von großer Tragweite sein, sondern sie würde die Schule und die Lehrer von einem Übelstande entlasten, der auf den allgemeinen Unterricht so störend und nachteilig wirkt. Ich werde in einer besonderen Arbeit diesen wichtigen Gegenstand erörtern und näher beleuchten. (Anm. d. Verf.)

Anforderungen gestellt werden. Wenn sie zum Lesen oder zur mündlichen Beantwortung der an sie gestellten Fragen angehalten werden, so sollen sie auf den Umstand aufmerksam gemacht werden, stets vor Beginn des Lesens oder Sprechens tief Atem zu holen.

2. Das Lesen oder Sprechen soll stets ein rhythmisches sein, und jede Silbe deutlich und laut betont werden.
3. Man lasse solche Kindern kurze, leichte Gedichte memorieren und dieselben vor dem Lehrer nach dem Versmaße, langsam und laut, vortragen.
4. Sprechgebrechliche Kinder sollen, wenn keine Kontraindikationen vorliegen, zum Turnunterrichte streng angehalten werden.

Für die mit leichten Sprechfehlern (Stottern) behafteten, die öffentliche Schule besuchenden Kinder, möchte ich, außer den vorgenannten, folgende Maßregeln ganz besonders empfehlen, und zwar:

1. Stotternde Kinder sollen in der Schule nie zum Vorlesen oder zur mündlichen Beantwortung von Fragen aufgerufen und nur zu schriftlichen Äußerungen und Arbeiten angehalten werden.
2. Wenn dieselben sich selbständig zum Worte melden, so soll der Lehrer sie stets auf die dem Sprechen vorherzugehende Inspiration, sowie auf die langsame Betonung der Silben und Wörter in wohlwollender, schonendster Weise aufmerksam machen.
3. Stotternden Kindern sollen keine empfindlichen körperlichen oder moralischen Strafen, am wenigsten in Gegenwart ihrer Mitschüler auferlegt, und dieselben nie an ihr Gebrechen gemahnt werden.
4. Man soll dieselben vor dem Spott ihrer böswilligen Kameraden schützen, und vorkommenden Falles die Spötter empfindlich strafen.

Ich bin mir wohl bewußt, daß die Verwirklichung mancher dieser Vorschläge auf mannigfache Schwierigkeiten stoßen wird, allein von unserm Standpunkte aus dürfen wir uns von letzteren nicht beirren lassen, sondern im Gegenteil mit allen uns zu Gebote stehenden Mitteln trachten, diese für das Wohl unserer Jugend so wichtigen Grundsätze — zur Geltung zu bringen.

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Universitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.** Aus und nach einer Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. Von Dr. P. Dettweiler, Lehrer am Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Die Vorbildung der Lehrer in Präparandenanstalten,** von J. Langermann, Volksschullehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

5. Heft: **Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. u. 7. Heft: **Zur Schulgesundheitspflege.** Von Professor Dr. med. u. phil. Herm. Cohn, Augenarzt in Breslau, W. Siegert, Vorschullehrer in Berlin und Dr. med. Rafael Coën, Leiter der ersten österr. Heilanstalt für Sprechkranke in Wien. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

Bielefeld und Duisburg.

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Markau.**

---

## Den Zweigverbänden des deutschen Lehrervereins zur gefälligen Nachricht:

Die Bearbeitung der noch ausstehenden Verbandsvorträge haben für unsere Sammlung übernommen:

1. Hauptlehrer Julius Greßler, Barmen: **Die Schulsynode.**
2. Lehrer W. A. Fett, Königsberg in Preußen: **Der Bureaukratismus auf dem Schulgebiete.**
3. Lehrer Kumm, Steglitz: **Die Küsterfrage.**

Die Veröffentlichung wird in Bälde erfolgen.

**Der Herausgeber.**

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Universitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.** Aus und nach einer Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. Von Dr. P. Dettweiler, Lehrer am Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Die Vorbildung der Lehrer in Präparandenanstalten,** von J. Langermann, Volksschullehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

5. Heft: **Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. u. 7. Heft: **Zur Schulgesundheitspflege.** Von Professor Dr. med. u. phil. Herm. Cohn, Augenarzt in Breslau, W. Siegert, Vorschullehrer in Berlin und Dr. med. Rafael Coën, Leiter der ersten österr. Heilanstalt für Sprechkranke in Wien. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

Bielefeld und Duisburg.

Die Verlagshandlung:
**Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber:
**Wilhelm Meyer-Markau.**

---

## Den Zweigverbänden des deutschen Lehrervereins zur gefälligen Nachricht:

Die Bearbeitung der noch ausstehenden Verbandsvorträge haben für unsere Sammlung übernommen:

1. Hauptlehrer Julius Greßler, Barmen: **Die Schulsynode.**
2. Lehrer W. A. Fett, Königsberg in Preußen: **Der Bureaukratismus auf dem Schulgebiete.**
3. Lehrer Kumm, Steglitz: **Die Küsterfrage.**

Die Veröffentlichung wird in Bälde erfolgen.

**Der Herausgeber.**

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

**Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.**

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

## I. Band.

1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf

# Der Büreaukratismus auf dem Schulgebiete.

Von

**W. A. Fett,**

Lehrer in Königsberg i. Pr.

Idealismus neben Realismus und Materialismus, Humanismus neben Fanatismus, Patriotismus neben Socialdemokratismus, Antisemitismus, Nihilismus und Anarchismus, Konstitutionalismus neben Parlamentarismus und — Servilismus, Bimetallismus, Spiritismus etc. etc. etc. das sind — trotz der rührigen Thätigkeit des „Allgemeinen deutschen Sprachvereins" — die Schlagwörter unserer Zeit, der Zeit der widerstreitenden „Ismusse".

Wie nun die zum Selbstbewußtsein aufgerüttelte deutsche Einfachheit, Biederkeit und Thatkraft sich anschickt, den fremden Eindringlingen die Thüre zu weisen, so hat jüngst auch die deutsche Lehrerschaft einem dieser Fremdlinge — dem „Büreaukratismus" — die Fehde angesagt.

Vom Central-Vorstande des „Deutschen Lehrervereins" ist nämlich auch das Thema: „Der Büreaukratismus auf dem Schulgebiete" als Verhandlungsgegenstand des im nächsten Jahre stattfindenden VIII. Deutschen Lehrertages in Aussicht genommen und den Zweigverbänden zur Vorberatung unterbreitet worden.

Als litterarisches Quellenmaterial für die Bearbeitung dieses Themas bezeichnet der geschäftsführende Ausschuß des genannten Vereins:

1. Gräfe, Die deutsche Volksschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse, 3. Teil, §§ 132—167. (3. Aufl. herausgegeben von Schumann, 3 Teile).
2. Dörpfeld, Beitrag zur Leidengeschichte der Volksschule, 1882.
3. Derselbe, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulaufsichtsordnung 1869.
4. Derselbe, Die freie Schulgemeinde etc. 1863.
5. Fröhlich, Neue pädagog. Bausteine, Seite 1—21. 1873.
6. Thesen im Jahrbuch des Deutschen Lehrervereins, 1889. S. 74—75.

Inzwischen erschienen einschlägige Artikel in Nr. 7 der „Pädagogischen Zeitung" vom 14. Februar 1889; in Nr. 92 der „Preußischen Lehrer-

zeitung" vom 18. April 1889, in Nr. 16, 18—20, u. 22 des Jahrganges 1889 der „Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen" etc.

Weiteres Material bieten die in großer Zahl erschienenen Schriften über Schulverwaltung, Schulaufsicht etc. Genannt mögen hier noch werden:

1. Haupt- und Klassenlehrer. Eine Denkschrift etc. etc. 2. Aufl. 1886. Wittenberg, R. Herrosé.
2. Meyer, Wilhelm, Die Lokalschulaufsicht, 1883. Bonn, Georgi.
3. Polack, Fr., Kgl. Kreisschulinspektor, Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt. (I, 9 vorliegender „Sammlung").

Nach den Berichten der Fachpresse ist die vorliegende Frage auch bereits in mehreren Lehrerversammlungen erörtert worden, so in Hamburg, Königsberg i. Pr., Charlottenburg, Neustadt a. Rbge., Tilsit, Gröditzberg i. Schl. Mariensee, Köpenick etc.

Wenn sich nun auch der vorliegende Vortrag*) mit dem „Büreaukratismus" auf dem Schulgebiete beschäftigt, so geschieht das in dem aufrichtigen Wunsche, immer weitere Kreise zur eingehenden Besprechung und allseitigen Erörterung dieser Frage anzuregen; denn wir betrachten es als eine Ehrenpflicht der deutschen Lehrer, bei ihren Vereinsarbeiten in erster Linie die Verbandsthemen des „Deutschen Lehrervereins" zu berücksichtigen. Nur wenn möglichst viele Zweigvereine sowohl die Ansichten einzelner als auch das Schlußurteil ihrer Gesamtmitglieder in die Wagschale werfen, wird der „Deutsche Lehrertag" auch hinsichts der Be- und Verurteilung des „Büreaukratismus" auf dem Schulgebiete den rechten Wahrspruch fällen. Fragen wir nun:

## I. Was ist „Büreaukratismus"?

Schlägt man irgend ein größeres und besseres Fremdwörterbuch auf, so findet man „Bureau" als ein französisches Wort und die Ableitungen „Büreaukrat", „Büreaukratie", „bürcaukratisch", „Büreaukratismus" als französisch-griechische Wörter bezeichnet. „Büreau" bedeutet zunächst den wollenen Überzug eines Schreibtisches, dann auch den Schreibtisch selbst und im alltäglichsten Sinne eine Schreibstube, ein Amtszimmer. Ein „Büreaukrat" ist nach Heyse „ein Beamter, der willkürlich, eigenmächtig von seiner Schreibstube aus verfügt." „Büreaukratie" ist die Vereinigung der Macht in den Händen der Oberbeamten ohne Mitwirkung der einzelnen — in der Regel zumeist beteiligten und praktisch einsichtsvolleren — Subalternbeamten. Bodeusch übersetzt „Büreaukratie" in „Beamtendespotismus" und Duden in „willkürliche, rücksichtslose Beamtenherrschaft".

Entartet diese willkürliche Beamtenherrschaft nun noch weiter zur „Büreaumanie", d. h. zur Sucht, alle Angelegenheiten lediglich büreaumäßig zu handhaben, so daß also ein vollständiges „Büreau-System"

*) Gehalten im Königsberger Lehrerverein.

entsteht, dann eben haben wir den „Büreaukratismus“ in dem ganzen Formenkram einer angemaßten „natürlichen“ Autorität aber auch in seiner lähmenden und nichtigen Hohlheit.

Ein Gegensatz des büreaukratischen Systems ist das kollegialische. Nach diesem ist die Erwägung und Erledigung auftauchender Fragen nicht Sache eines einzelnen — und sei dieses auch der leitende Chef des betreffenden Kollegiums —, sondern Aufgabe aller in betracht kommenden Mitglieder. Solche Endergebnisse der Beratungen und Beschlüsse des Gesamtkollegiums vereinen in sich Theorie und Praxis und bringen daher die wohlbegründete und durchaus sachgemäße Überzeugung der Mehrheit zum Ausdruck und — wo eben erforderlich — zur Geltung.

Rebhuhn-Berlin schreibt in Nr. 7 der „Pädagogischen Zeitung“ vom 14. Februar 1889: „Nun wird aber das Wort „Büreaukratismus“ gewöhnlich in einem engern Sinne genommen; man meint damit die Ausartung des büreaukratischen Verfahrens, welche gekennzeichnet wird durch Vielregiererei und unbefugte Einmischung in das Gebiet der freien Thätigkeit der Regierten: durch vornehme und dünkelhafte Gleichgültigkeit gegen die öffentliche Meinung und deren Organe, sowie gegen specielle Sachkunde; durch schablonenhafte Behandlungsweise der öffentlichen Geschäfte, verbunden mit Überwucherung des Akten- und Tabellenwesens und mit möglichstem Ausschluß des mündlichen und persönlichen Verfahrens; endlich durch Unterwürfigkeit und blinden Gehorsam nach oben, durch herrschsüchtiges und anmaßendes Gebahren nach unten.

Die Erfahrung lehrt, daß dieser „Büreaukratismus“ nicht bloß im büreaukratischen, sondern auch im kollegialischen System sich bemerkbar machen kann.

Man hat ihn auf dem Gebiete der Staats- und Kirchenverwaltung einzuschränken gewußt durch Einführung der Selbstverwaltung (Verfassung und Synodalordnung!) — eine Einrichtung, nach welcher diejenigen, welche von den Verwaltungsmaßregeln getroffen werden, selbst einen Einfluß auf diese, wenigstens mittelbar, ausüben können.

Hier kommt die Meinung derjenigen zur Geltung, welche unmittelbar im Leben stehen und die einschlägigen Verhältnisse aus eigener Anschauung und Erfahrung, nicht bloß vom Hörensagen, nach schriftlichen Berichten oder höchstens auf Grund ganz flüchtiger Gelegenheitsrevisionen kennen, beziehungsweise aus jahrelang aufgespeicherten und vergilbten — auf die augenblicklichen Ortsverhältnisse oft gar nicht mehr anwendbaren — Akten herauslesen wollen.

Die Büreaukratie sieht alles Heil einzig und allein in der Schablone — setzt also bei Licht besehen eigentlich nur blindfolgende Wesen voraus, die Selbstverwaltung ehrt jede vernünftige Anschauung und ersetzt das mechanisierende Schema durch die belebende individuelle Behandlung.

Büreaukratismus ist, wenn vielleicht auch nicht immer „Despotismus“, so doch „Absolutismus“, Selbstverwaltung dagegen ist Konstitutionalismus.

Selbstverwaltung ist Handarbeit des Landmannes, Büreaukratismus

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Universitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.** Aus und nach einer Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. Von Dr. P. Dettweiler, Lehrer am Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Die Vorbildung der Lehrer in Präparandenanstalten,** von J. Langermann, Volksschullehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

5. Heft: **Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. u. 7. Heft: **Zur Schulgesundheitspflege.** Von Professor Dr. med. u. phil. Herm. Cohn, Augenarzt in Breslau, W. Siegert, Vorschullehrer in Berlin und Dr. med. Rafael Coën, Leiter der ersten österr. Heilanstalt für Sprechkranke in Wien. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

Bielefeld und Duisburg.

Die Verlagshandlung:
**Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber:
**Wilhelm Meyer-Markau.**

---

## Den Zweigverbänden des deutschen Lehrervereins zur gefälligen Nachricht:

Die Bearbeitung der noch ausstehenden Verbandsvorträge haben für unsere Sammlung übernommen:

1. Hauptlehrer Julius Greßler, Barmen: **Die Schulsynode.**
2. Lehrer W. A. Fett, Königsberg in Preußen: **Der Bureaukratismus auf dem Schulgebiete.**
3. Lehrer Kumm, Steglitz: **Die Küsterfrage.**

Die Veröffentlichung wird in Bälde erfolgen.

**Der Herausgeber.**

In demselben Verlag ist erschienen:

# Lebensbilder
# deutscher Dichter.

In Anknüpfung an den Lese- und Gesangstoff der Volksschule

für den Gebrauch

in

**Schule und Haus**

bearbeitet

von

**August Gräve,**
Rektor in Hamm i. W.

Supplement zu den „Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule" desselben Verfassers.

---

**Preis geheftet 1 M. 20 Pf.**

---

In vorliegender Schrift bietet Verfasser für die gereiftere Jugend (für Kinder vom zwölften Jahre an) acht Lebensbilder deutscher Dichter. Die beiden Dichterfürsten, Goethe und Schiller, der getreue Eckart des deutschen Volkes, E. M. Arndt, der Sänger und Held, Th. Körner, der Kaiserherold der Hohenzollern, E. Geibel, der kerndeutsche, gemütvolle Schwabe, L. Uhland, der Volksfreund und Volksdichter, P. Hebel, und der Dichter der Kinderwelt, W. Hey, werden in anschaulich-ausführlicher Weise, dem kindlichen Verständnisse entsprechend, vorgeführt.

Für den Gebrauch in der Schule ist die Schrift in erster Linie insofern bestimmt, als sie dem Lehrer den im deutschen Unterrichte zu verwertenden Stoff darreicht.

Aber dieselbe kann auch den Kindern selbst in die Hand gegeben und von ihnen als Lesestoff in den deutschen Unterrichtsstunden oder im Hause benutzt werden. — Vielleicht finden hier und da auch Erwachsene noch Gefallen an dem Stoffe. — Die für die Kinder notwendigen Vorbesprechungen können von denjenigen, die mit gereifterem Verständnis an den Stoff herantreten, nach Belieben benutzt oder übergangen werden.

Das Büchlein bittet daher zugleich um Aufnahme in die für die Jugend bestimmten Büchersammlungen der Schulen, der Volks-, Mittel-, Töchter- und Fortbildungsschulen. Auch an die Thür des deutschen Hauses klopft es bescheiden und wünscht Einlaß, um einmal mitreden zu dürfen, wenn im Kreise der Familie von den großen Männern des deutschen Volkes gesprochen oder gelesen wird.

Die Grundsätze, die den Verfasser bei der Bearbeitung des Stoffes geleitet haben, sind am Schlusse in einer für den Lehrer bestimmten Nachschrift dargelegt worden.

Möge das Büchlein dazu beitragen, die Liebe zu unsern großen Dichtern und zu den teuersten Schätzen des Volkes zu beleben und zu mehren!

---

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

II. Band.] November 1889. [Heft 8.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

# Der Bürcaukratismus auf dem Schulgebiete.

Von

W. A. Fett,
Lehrer in Königsberg in Preußen.

Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1889.

Einzelpreis: 60 Pf.

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

**Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.**

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

## I. Band.

1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf

# Der Büreaukratismus auf dem Schulgebiete.

Von

**W. A. Fett,**

Lehrer in Königsberg i. Pr.

Idealismus neben Realismus und Materialismus, Humanismus neben Fanatismus, Patriotismus neben Socialdemokratismus, Antisemitismus, Nihilismus und Anarchismus, Konstitutionalismus neben Parlamentarismus und -Servilismus, Bimetallismus, Spiritismus etc. etc. etc. das sind — trotz der rührigen Thätigkeit des „Allgemeinen deutschen Sprachvereins" — die Schlagwörter unserer Zeit, der Zeit der widerstreitenden „Ismusse".

Wie nun die zum Selbstbewußtsein aufgerüttelte deutsche Einfachheit, Biederkeit und Thatkraft sich anschickt, den fremden Eindringlingen die Thüre zu weisen, so hat jüngst auch die deutsche Lehrerschaft einem dieser Fremdlinge — dem „Büreaukratismus" — die Fehde angesagt.

Vom Central-Vorstande des „Deutschen Lehrervereins" ist nämlich auch das Thema: „Der Büreaukratismus auf dem Schulgebiete" als Verhandlungsgegenstand des im nächsten Jahre stattfindenden VIII. Deutschen Lehrertages in Aussicht genommen und den Zweigverbänden zur Vorberatung unterbreitet worden.

Als litterarisches Quellenmaterial für die Bearbeitung dieses Themas bezeichnet der geschäftsführende Ausschuß des genannten Vereins:

1. Gräfe, Die deutsche Volksschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse, 3. Teil, §§ 132—167. (3. Aufl. herausgegeben von Schumann, 3 Teile).
2. Dörpfeld, Beitrag zur Leidengeschichte der Volksschule, 1882.
3. Derselbe, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulaufsichtsordnung 1869.
4. Derselbe, Die freie Schulgemeinde etc. 1863.
5. Fröhlich, Neue pädagog. Bausteine, Seite 1—21. 1873.
6. Thesen im Jahrbuch des Deutschen Lehrervereins, 1889. S. 74—75.

Inzwischen erschienen einschlägige Artikel in Nr. 7 der „Pädagogischen Zeitung" vom 14. Februar 1889; in Nr. 92 der „Preußischen Lehrer-

nunft und des Gemütes, der Gesinnung und des Charakters, ja selbst des Verstandes, völlig frei von jeder äußerlichen Fessel, und durch Gesetze kann sie da nicht reguliert werden. Diese Freiheit der Lehrerthätigkeit tritt aber selbst in mehr äußerlichen Dingen als eine unerläßliche Forderung hervor, nämlich auf dem Gebiete der Methode und der äußeren Zucht. Dem Lehrer hier Vorschriften erteilen wollen, die über allgemeine Grundsätze und Maximen hinausgehen, hieße den Lehrerberuf, das Wesen der Schulerziehung völlig verkennen ..... Das Richtigste wird falsch, das Zweckmäßigste verkehrt, wenn der Lehrer **genötigt** wird, es zu gebrauchen. Die wesentlichen, ja selbst die minder wesentlichen Zwecke der Schulerziehung fordern einen freien Boden, eine freie, aus der eigensten, innersten Überzeugung hervorgehende Wirksamkeit.

„3. Die Schulaufsicht muß gebietend auftreten, sobald es sich um Wahrung der gesetzlich bestehenden Vorschriften über Schulerziehung und Lehrerthätigkeit handelt; wo aber dergleichen äußerliche Normen fehlen, darf sie nur moralischen Einfluß üben, nur die Macht der Gründe, der Vernunft, der Sachkenntnis und der Erfahrung zu Hilfe nehmen. Und in dieser moralischen Einwirkung, in der Überzeugung, die sie bewirkt, in der freundlichen Beratung des Lehrers ohne Zwang und äußere Nötigung hat sie den wichtigsten und schönsten Teil ihrer Thätigkeit zu sehen."

Nach diesen trefflichen Worten ist die leider noch immer bestehende geistliche Lokalinspektion für das innere und äußere Leben der Schule nicht nur völlig überflüssig, sondern in seiner nebenamtlichen Form geradezu hemmend und störend.

Das Mißtrauen, welches die Einrichtung der Lokalinspektion in die Pflichttreue des Lehrerstandes setzt, muß auch die Berufsfreudigkeit desselben unbedingt untergraben. Mit Recht sagt Polack unter dem Eindruck der goldenen Erfahrung in seinen „Brosamen": „Es giebt keine gedeihlichere Luft für die Arbeit als die Freiheit und keine höhere Verpflichtung als das Vertrauen. Zwang engt und schränkt ein und Mißtrauen verstimmt und lähmt. Je mehr Licht und Recht auf die Seite des Inspektors fällt, desto mehr tritt die Verantwortlichkeit und damit die Bedeutung des Lehrers zurück. Das verstimmt und verletzt. Ehrgeiz und Selbstgefühl mögen dabei beteiligt sein, aber ein anderes ist wichtiger: Eine Minderung der Lehrer-Autorität bedeutet eine Minderung des Erziehungseinflusses! Jedes Aufsichtssystem, das ein gewisses Mißtrauen in die Zuverlässigkeit der Arbeiter durchschimmmern läßt, mindert deren Autorität".

Wenn es richtig ist, daß nicht das Wissen an sich, sondern die geistige Kraft, mit der es zur Verwertung benutzt wird, der Gradmesser einer Schule ist, dann ergeben die üblichen büreaukratischen Schulrevisionen ein falsches bezw. ungerechtes Urteil über Schule und Lehrer. Der tüchtige und treue Arbeiter, „dem das gute Gewissen mehr gilt, als der mechanisch erfüllte Lehrplan", wird vom Schulhandwerker übertrumpft und in den Schatten gestellt. Zum Eindringen und Vertiefen in den Lehrstoff, zum geistigen Beherrschen — kurz zum

wirklich erziehenden Unterricht kommt es nicht: Wortschwall und Gedächtniskram, äußerer Schein, Oberflächlichkeit — wenn nicht gar ein gewisses „Sand in die Augen" — findet eine unheilvolle Heimstätte im Unterrichtsbetriebe; aber das Herz des Kindes kommt nicht zu seinem natürlichem Rechte. An die Stelle anschaulicher Erkenntnis tritt Buchwissen und an die Stelle freistrebenden Interesses Abgestumpftheit.

Eine reine Zwangsjacke, die eine lebendige und belebende Thätigkeit unmöglich macht, ist der Büreaukratismus auf dem Gebiete der Lehrplanmacherei und der Methode. Er verhindert, daß Leben auf Leben und Geist auf Geist einwirkt. Werden die allgemeinen Grundsätze der pädagogischen Wissenschaft von oben herab befohlen, dann kann es zu einer verständnisvollen Anwendung derselben nicht kommen; denn wenn sie nicht das Ergebnis eigenen Nachdenkens und eigener Prüfung sind werden sie immer nur zu einer blinden mechanischen Behandlungsweise führen. Der Büreaukratismus legt die ersprießliche und notwendige Selbstthätigkeit des Lehrers lahm.

Unser Werk, das Werk der Erziehung und des erziehlichen Unterrichts, wird geradezu in Frage gestellt, wenn es jedem der zahllosen direkten und indirekten Vorgesetzten infolge der büreaukratischen Schuleinrichtungen gestattet ist, die Arbeit des Lehrers zu gängeln, zu reglementieren. Der einzelne Lehrer ist bei der Vergewaltigung der subjektiven Lehrmethode, der Einengung seiner Individualität, nicht mehr die erwärmende und lebenspendende Sonne seiner Klasse oder seines Faches, sondern nur ein mechanischer Teil der büreaukratischen Schulmaschinerie. Das schematisierende und mechanisierende Joch verknöchert, führt zur Gleichgültigkeit, zum handwerksmäßigen Stundengeben. Die durch Verblendung und traurige Verkennung der wahren Aufgabe eines Vorgesetzten hervorgerufene Einmischung in das innere Getriebe des Unterrichts — wozu sich leider auch Fachmänner hinreißen lassen — kennzeichnet den Büreaukratismus im engsten Sinne, beengt den frischfrohen Geist der Lehrerthätigkeit und lähmt deren Erfolge.

In betrübender Weise machen sich die Folgen des Büreaukratismus in überfüllten Schulklassen und bei den großen Schulsystemen bemerkbar. Die Leiter solcher Schulkasernen sind nicht, wie man das doch in Interesse der Jugenderziehung wie der Volksbildung überhaupt voraussetzen müßte, vorbildliche Pädagogen, Mustererzieher, sondern Schreiber, Kastelan, Aufseher, Papierrektoren, Tabellenpädagogen, die „Mädchen für Alles". Man will Geld sparen — vielleicht auch sich und den Schulleitern ein größeres Ansehen geben — und opfert dabei — Kinderherzen! Muß schon jeder Lehrer sein Hauptaugenmerk auf die Erziehung seiner Zöglinge legen, so ist dies für den Leiter einer Unterrichts- und Erziehungsanstalt die vornehmste Aufgabe. Kann er dieser Pflicht bei 15 und mehr Klassen mit mehr wie 1200 Schülern nachkommen? Nimmermehr! Er wird seine ganze Manneskraft, die Allgewalt uneigennützigster Liebe zu seinem Berufe einsetzen müssen, um auch nur 6—8 Klassen mit höchstens 300—400 Kindern in wirklich erziehlichem Sinne zu leiten.

Dabei kann er der begeisterten Berufsfreudigkeit des Lehrerkollegiums nicht entbehren — wohl aber des büreaukratischen Gängelbandes. In der Schule muß der Geist und nicht die Form herrschen! Gerade der sittlichen Erziehung, die in unserem materiellen Zeitalter doch um keinen Preis vernachlässigt und erschwert werden sollte, ist es unbedingt schädlich, wenn die Thätigkeit mehrerer Schulleiter von oben schematisiert wird und sie nach unten die Arbeit ihrer Lehrer schematisieren. Nicht nach Tabellen und Listen lassen sich Geist und Seele der Kinder behandeln; da kann keine Einschnürung, sondern freies Beobachten, freies und unabkässiges Studieren und eine durch die Zeit, die besonderen Verhältnisse, das Individuum selbst und wer weiß durch wieviel unvorhergesehene und unberechenbare Zufälle beeinflußte Behandlung die rechte Erzieheraufgabe fördern. Also vernünftige Freiheit nach oben und nach unten, nach innen und außen! Eine peinliche Kleinmeisterei ist immer und überall schädlich.

Die büreaukratische Einschränkung des Züchtigungsrechtes, die Maßregelung der Gesamtlehrerschaft bei Vergehen einzelner, die Geheimzeugnisse bei Meldungen und Prüfungen etc. etc., das alles untergräbt das Ansehen des Lehrerstandes und vermehrt die Schwierigkeit unseres Berufes. Unsere Autorität wird bei Schülern und Schulinteressenten schwer geschädigt, indem diese büreaukratischen Maßnahmen zu ungünstigen Schlüssen über die Befähigung und den sittlichen Zustand einer so scharf beaufsichtigten und geleiteten Lehrerschaft veranlassen. Und dann: „Es ist eine alte Erfahrung, daß überpolizeilicher Apparat und büreaukratische Chikane stets der Anlaß zu Täuschung und Fälschung ist".

Über die Folgen der Schulbüreaukratie ergeht sich die „Preußische Lehrerzeitung" wie folgt:

a) „Die Schule als Erziehungsanstalt bedarf des Vertrauens der Familie. Dieser gehört das Kind zunächst an. Von ihr, in derem Schoße es aufwächst, wird seine Eigenart in erster Linie bestimmt. Hier ist die Erde, wo seine Tugenden, wie seine Fehler wurzeln. Die Schule kann bei aller Sorgfalt und aller Treue sich niemals dieser Macht vermessen. Ihr Einfluß ist bei weitem geringer als derjenige der häuslichen Umgebung. Und sie wird, wie wir alle wissen, auch diesen Einfluß nicht ausüben können, wenn ihr das Haus feindselig, ja auch nur gleichgültig gegenüber steht. Schule und Familie müssen Hand in Hand gehen, wenn die Erziehung gelingen soll. Der Büreaukratismus aber sieht im Schüler nur den Träger einer Listennummer. Gleichgültig schiebt er ihn hin und her, je nach Bedürfnis. Gleichgültig ordnet er ihn in eine Reihe mit den übrigen. Schließt sich heutzutage die Schulthür vor dem Zöglinge auf, so verlieren ihn die Seinen. In den Räumen, die er nun betritt, spielt die Familie keine Rolle mehr. Hier hat weder Vater noch Mutter etwas zu sagen. Das Schulwesen ordnen Mächte, die weder von ihnen beeinflußt werden können, noch überhaupt verstanden

und begriffen werden. So ist es kein Wunder, wenn die Schule von der Familie als unvermeidliches Übel angesehen, und wenn ihren Forderungen in niederen Kreisen mit unverholener Abneigung, in höherstehenden mit Gleichgültigkeit begegnet wird. Der herrschende Büreaukratismus verhindert ein sachliches Interesse an der Schule.

b) „Das nivellierende Streben der Schulbüreaukratie muß zum zweiten in hohem Grade nachteilich auf die Entwickelung des Schülers wirken. „Individuelle Erziehung" — heißt es bei Diesterweg — „setzt individuelle Gestaltung der Verhältnisse voraus". So sollte es sein. Wie verfährt aber der Büreaukratismus? Ihm ist der Zögling, wie schon oben gesagt, lediglich eine Nummer, die nach Raum und Zeit gerichtet wird, anstatt daß das Bestreben vorwaltete, ihrer Eigenart gemäß die Verhältnisse zu gestalten. Bei Versetzungen und bei Umschulungen entscheidet in erster Linie der Raum. Ob dabei Schüler und Schüler, Schüler und Lehrer auseinandergerissen werden, danach fragt der Büreaukratismus nicht. Von individueller Behandlung sprechen zwar die Lehrbücher der Pädagogik, der Schulbüreaukrat aber fragt wenig darnach. Das Schema muß erfüllt sein, alles andre gilt ihm wenig.

c) „Vor allem sind es jedoch die Lehrer, welche unter dem Schablonisieren und der Kleinigkeitskrämerei des Büreaukratismus leiden. Auf Schritt und Tritt wird ihr freies Wirken, die Entfaltung ihrer Individualität gehemmt. Ist es da nicht natürlich, daß der Erfolg ihrer Thätigkeit immer geringer wird, ja ihr Interesse an der Schule allmählich erlahmt? „Verständen die," – schreibt Diesterweg — „welche die Menschen auch in geistiger Beziehung zu uniformieren trachten, das Geringste von Psychologie und Physiologie, so würden sie wenigstens wissen, daß das Edelste, Beste und Reinste, was ein Mensch zu vollbringen im stande ist, unmittelbar rein aus seiner Natur, ohne klares Bewußtsein, ohne deutliche Erkenntnis, ohne gedachte Motive entspringt. Wer das erkennt, hat vor der Ursprünglichkeit der gottgegebenen Natur die höchste Achtung, und er hütet sich, diese ursprüngliche Individualität zu alterieren oder zu zerstören und nach einem unbegreiflichen Dogma korrigieren zu wollen".

Durch die ins Kleine und Kleinliche ausgedehnte Bevormundung wird der Lehrerstand ferner in dem Ansehen geschädigt, an dem es ihm im Interesse der Schule selbst nicht mangeln darf. Wie kann die Achtung vor dem Lehrer bestehen bleiben, wenn die Eltern seiner Schüler, wenn diese selbst gewahren, wie man ihm Schritt für Schritt den Weg anweist und jedes selbständige Abweichen als Todsünde anrechnet! Ein Sklave kann nur Mitleid erwecken oder aber Geringschätzung.

„Wo Verantwortung ist, da muß auch Freiheit, ein gehöriges Maß von Freiheit der Wahl sein. Wer dieses Maß, mehr als unbedingt

nötig ist, beschränkt, der macht das Heranwachsen echter Lehrer unmöglich, der verscheucht von vornherein die echten Lehrernaturen. 'Denn nur wer mit dem Gefühle seiner weitreichenden, schweren Verantwortung vertraut geworden, ist ein echter Lehrer" (Stoy).

Die schlimmsten Folgen der Schulbüreaukratie liegen aber in der Einwirkung auf das Bildungsstreben und den Charakter des Lehrers. Der gegängelte und eingezwängte Lehrer muß allmählich das Bewußtsein seiner Würde verlieren. Er muß zum Schulhandwerker zum Stundengeber werden. Er wird auch dann noch „seine Pflicht thun", d. h. er wird sein Pensum erledigen, wie es der Lohnarbeiter thut, aber nicht mit innerer Freude und eignem Interesse. Das Streben nach Fortbildung, ohne welches ein echter Lehrer nicht zu denken ist, wird erlahmen. Die Brotfrage allein wird seine Teilnahme erregen. Unzufriedenheit und Verbitterung wird von ihm Besitz nehmen. Wehe der Schule, die ihn dann den ihrigen nennt! Unter dem Drucke des Büreaukratismus muß der charaktervolle Lehrer nach und nach zum Wühler oder zum Kriecher werden.

Wird das thatsächliche Vorhandensein des Büreaukratismus auf dem Schulgebiete zugegeben, dann ist damit auch zugleich die Schädlichkeit desselben anerkannt.

Der Büreaukratismus widerspricht der Eigenart der Lehr- und Erziehungsarbeit, hemmt eine natur- und kulturgemäße Entwickelung des Schulwesens und schädigt in seiner unheilvollen Nachwirkung die Gesamtaufgabe der Volksbildnng und Volkserziehung.

Zum Schlusse sei nun noch die Frage erörtert:

## IV. Inwieweit und wodurch lassen sich auf dem Schulgebiete büreaukratische Maßnahmen vermeiden bezw. die schädlichen Folgen derselben einschränken?

„Die pädagogische Lebenskraft erwacht und wirkt nur unter dem Sonnenschein pädagogischer Freiheit", sagt Stoy und Kehr schreibt: „Laßt uns nur Lehrfreiheit, d. h. Methoden- und Entwickelungsfreiheit und die Sache wird sich schon machen".

Das Geheimnis aller Kinder- und Menschenerziehung ist der „Sonnenschein der Liebe"; dieser aber kann im Herzen der Erzieher nur erzeugt werden durch den Sonnenschein der Gerechtigkeit in der Schulverwaltung und Schulaufsicht, und auf das Erziehungsobjekt nur dann gedeihlich einwirken, wenn Berufsfreudigkeit und Pflichttreue in edlem Wettbewerbe geleitet werden durch die Gesetze freier Selbstthätigkeit und frommer Begeisterung. Selbst unsere bittersten Gegner müssen zugeben, daß unser Beruf ein hochwichtiger, ja durchaus notwendiger Faktor der heutigen Staats- und Gesellschaftsordnung ist, und doch — muß unser Stand noch immer um seine Anerkennung kämpfen! Das erste, was

Schule und Lehrer als Hauptbedingung einer gesunden Weiterentwickelung fordern müssen, ist demnach: ihre Selbständigkeit!

Nicht als Aschenbrödel unter den anderen Kulturfaktoren, nicht als ewig unmündige Tochter oder gar als beliebig zu verwendendes Anhängsel der Kirche, sondern als voll- und gleichberechtigt — weil doch vollverantwortlich und gleichverpflichtet! — und als der Kirche ebenbürtig, muß die Schule dastehen. Pastor Pennekamp, also ein Geistlicher selbst, sagt in seinem Werkchen: „Der Ultramontanismus und die Volksschule“ (Barmen, Wiemann.): „Nicht die evangelische, nicht die katholische Kirche riefen die preußische Volksschule ins Leben, sondern die preußischen Fürsten. Der Vater des preußischen Volksschulwesens ist Friedrich Wilhelm I.“

„Ein historisch begründetes Recht hat die Kirche auf das Volksschulwesen nicht, so sehr man sich auch in neuester Zeit bemüht hat, ein solches nachzuweisen. Man kann höchstens ein im Wesen der Kirche und Schule begründetes ethisches Recht geltend machen. Es liegt im Interesse der Kirche, ja es ist eine ihrer Lebensbedingungen, daß die Grundlage des Volksschulunterrichts der konfessionelle Religionsunterricht ist und bleibt. Dafür geben aber die bestehenden Bestimmungen und Gesetze vollkommene Garantie. Alles was man darüber hinaus von einem Recht der Kirchen an der Volksschule sagt, ist in das Gebiet hierarchischer Gelüste, frommer Wünsche und trivialer Phrase zu verweisen. — — Nach Entstehung und Organisation, nach Leitung und Unterhaltung ist das Volksschulwesen ein unbestreitbares Eigentum des preußischen Staates. Der Staat, nicht die Kirche, hat die Aufgabe für die intellektuelle Erziehung seines Volkes zu sorgen, um seine Existenzfähigkeit in geistiger und materieller Hinsicht zu sichern. Das ist seine gottgewollte Mission, die Kirche hat eine ganz andere.“

In dem „Pädagogischen Testament eines Königl. Kreisschulinspektors“ (Wittenberg, Herrosé) heißt es: „Kirche und Schule arbeiten an demselben Werke, an dem der Menschenerziehung. Aber anders ist die Arbeit der Kirche als die der Schule. Die Kirche pflegt die religiösen Ideen, während die Schule den Menschen allseitig bildet; die Arbeit der Kirche ist einseitig, die der Schule allseitig. In der einseitigen Thätigkeit der Kirchendiener liegt eine große Gefahr für ihr Denken und Urteilen, und manche werden einseitig, bevor es ihnen zum Bewußtsein kommen kann. In ihrer Herrenmeinung konstruieren sie einseitige Satzungen des religiösen Bewußtseins, welche sie der Glaubensgemeinschaft durch die blinde Gewalt aufdringen. Das religiöse Denken und Leben verknöchert unter ihrem beschränkten Denken, und die Kirche wird gefesselt und gerät in Verfall, und der religiöse Lehrinhalt artet in Formelwesen aus. Anders ist es mit der Schule. Seit dem Bestehen der Hochschulen hat die religiöse Versumpfung und Abtötung eine mächtige Einschränkung erfahren. Es ist der Professor Luther gewesen, nicht der Pastor Luther, der die Kirche reformiert hat. Als Lehrer war es Luther möglich, das Werk zu vollbringen, unter den Lehrern fand er Anerkennung, erkannte man die Richtigkeit seiner Bestrebungen, die Bischöfe und Prediger hielten

sich von dem „evangelischen Kirchenumsturz“ zurück. In den Schulen, den ungeknechteten Schulen liegt die Gewähr für die Reinhaltung der Kirche von dogmatischen Verknöcherungen. Auch die evangelische Volksschule wird der Kirche besser dienen, wenn sie von der Gewalt ihrer Diener befreit ist“.

Kirche und Schule werden gewinnen, wenn sie nebengeordnete, und nicht über- und untergeordnete Kulturinstitute sind.

Wie von der Bevormundung der Kirche, so sollte die Volksschule in gewisser Hinsicht auch von den Familien, Gemeinden etc. befreit und müßten ihr die Segnungen der Selbstverwaltung zugänglich gemacht werden. In der „Pädagogischen Zeitung“ heißt es: „Auf dem Schulgebiete ist mit der Selbstverwaltung noch nicht Ernst gemacht. Diejenigen Kreise, welche naturgemäß großes Interesse an der Entwickelung unseres Schulwesens haben, erfreuen sich in den meisten Staaten bislang noch nicht des ihnen zukommenden Einflusses auf dasselbe. Namentlich gilt dies von dem Lehrerstande. Es fehlt uns noch eine den Bedürfnissen der Zeit entsprechende Schulverfassung. Die Familien haben freilich seit lange durch ihre Vertretung im Ortsschulvorstande und den Schuldeputationen einen gewissen Einfluß auf die Schule, der sie ihre Kinder anvertrauen. Auch der Kirche ist ihr Recht insoweit gewahrt, als der Geistliche ohne weiteres Mitglied, sogar Vorsitzender des Ortsschulvorstandes ist. Viele Regierungen nun sind schon lange einer alten Forderung der Lehrer, die dahin geht, auch ihnen, bezw. einem von ihnen Sitz und Stimme im Schulvorstande zu bewilligen, gerecht geworden, — nur unser Preußen verschließt sich noch immer dieser Forderung“.

Gewährt man der Schule die ihr gebührende und zu ihrer segenreichen Entfaltung notwendige Selbständigkeit, dann wird konsequenterweise der Lehrerstand nicht nur an der äußern, sondern auch innern Schulverwaltung beteiligt sein.

Eine alte Forderung der Lehrerbestrebungen ist: Wegfall der Lokal-Schulinspektion und Einführung der rein fachmännischen Schulaufsicht. Die „Grünen-Tisch-Theorie“ „geborner Autoritäten“ dominiert bei uns von der Zentral- bis zur Spezialleitung hinab, denn — so seltsam und naturwidrig es auch ist — die Verwaltung und Aufsicht der Volksschule liegt in den Händen von Nichtfachmännern! Kein Wunder daher, wenn büreaukratische Anordnungen erfolgen, die der praktischen Erfahrung und gar häufig sich selbst schnurstracks widersprechen! Kein Wunder, wenn die Lehrer über eine eingeengte, unbehagliche Berufs- und Lebenstellung klagen und unter dem lähmenden Joch einer unauskömmlichen Besoldung seufzen. Wer auch sollte und könnte sie mit vollem Verständnis, mit wahrhaft warmem Interesse vertreten? Wo sie um nackte Gerechtigkeit bitten, speist man sie mit „freundlichem Wohlwollen“ und einem „warmen Herzen“ ab; kleinlich-peinlich bestimmen oft überflüssige — weil selbstverständliche — oft unausführbare Vorschriften, wen, wann, wie und wo sie züchtigen, wie sie unterrichten, übereinstimmend korrigieren etc. etc. etc. sollen!

Das schon erwähnte „Pädagogische Testament etc." sagt: „Die Lokal-Schul-Inspektion ist nur noch ein Aufseherdienst, der um der Ehre und Gerechtigkeit willen dem Prediger abgenommen werden muß. Die Kreis-Schul-Inspektion kann für die Schule nur von Bedeutung sein, wenn sie pädagogisch geschulten Männern in die Hand gegeben wird: im Nebenamt ist sie ebenso verwerflich, als wenn man einem Hirten den Schutz der Fluren überantworten wollte. Die Kreis-Schul-Inspektion erfordert einen ganzen Mann, jeder Mietling ist ein Kreuz für die Schule. Der Kreis-Schul-Inspektor muß nicht bloß sein Metier verstehen, sondern auch im Kreise der Lehrer anregend wirken können und wollen. Berichte schreiben und Verfügungen erlassen, das kann jeder, der seinen Menschenverstand nicht gerade verloren hat. Ein Schul-Inspektor der damit seinen Amtspflichten genügt zu haben glaubt, der darf sich Aufpasser nennen, aber ein Schul-Inspektor ist er nicht. Ein Schul-Inspektor soll ein Schulpfleger sein, der seine ganze Kraft zur Förderung des Gedeihens der Schule und für das Wohl der Lehrer einsetzen muß. Revuen in der Schule abhalten, kann füglich auch ein Soldat, aber das soldatische Wesen paßt nicht für die Schule. Leider hat es sich doch eingeschlichen, was vielleicht daher kommt, das jeder „Gebildete" wenigstens Reserveoffizier sein muß. Wer in Sporen und mit der Reitpeitsche Heerschauen abhalten will, der möge sich um einen anderen Posten bewerben, für die Schule taugt er nicht; er gleicht einer Windhose, die Trümmer schafft, aber keinen Segen verbreitet. Es soll, es muß, ich will es, diese Hilfsverben dürfen nicht die Imperative des Schul-Inspektors sein, sie kann ja jeder Lehrling geläufig gebrauchen. Der Schul-Inspektor soll anregen, anwerben können für den Fortschritt im Schulleben; dann bedarf er der kategorischen Imperative nicht. Aber man meint, alle Ämter kommen von oben herab, darum ist man nach unten hin niemand Rechnung schuldig, jeder ist ein kleiner Fürst in seinem Reich. Rechtsgefühl, d. h. Gefühl für das Amtsrecht, ist genug da, aber Pflichtgefühl könnten wir noch gebrauchen, menschliches und christliches Pflichtgefühl. — — — Das Amt eines Schul-Inspektors ist ein sehr wichtiges Amt, und von demselben kann viel Segen über die Schule ausgebreitet werden, wenn es sich in den Händen eines tüchtigen Mannes befindet. Ist der Schul-Inspektor in seinem Kreise der in den Wolken thronende Jupiter, so fehlt etwas in den Beziehungen des Inspektors zu den Lehrern und zwar das allerwichtigste, nämlich die Menschlichkeit."

Pastor Pennekamp beantwortet die Frage: „Soll die Lokalschul-Inspektion in den Händen der Geistlichen sein oder nicht?" mit einem entschiedenen „Nein!" „denn weder der evangelische noch der katholische Geistliche ist befähigt für ein derartiges Amt. Wenn man auch dem evangelischen Geistlichen zutrauen darf, daß er nicht auf Seiten einer staatsfeindlichen Partei steht, daß er seine Freude daran hat, wenn die Jugend zur Vaterlandsliebe und zur Anhänglichkeit an das Herrscherhaus erzogen wird, daß er die Arbeit und die Persönlichkeit des Lehrers achtet (?), so taugt er doch nicht für ein derartiges Amt. Es ist ohne

Frage erniedrigend für den Lehrer, einem Geistlichen unterstellt zu werden, der doch kein Schulmann ist, der bei dem heutigen Stande der Volksschule gar nicht in der Lage ist, sachgemäß zu urteilen. Der Geistliche hat eben, wenige Männer ausgenommen, welche ein besonderes Interesse für das Volksschulwesen haben, keine ausreichende Kenntnis des Stoffes, der Methodik, der Ziele des Volksschulunterrichts. Es wird ihm schwer werden, auch nur eine einklassige Landschule recht zu übersehen und zu beurteilen, von einem vielklassigen Schulsystem gar nicht zu reden. Das allenthalben laut werdende Verlangen der Lehrer nach Aufsicht durch Fachmänner ist ein sehr begründetes. — — — Und nun gar der geistliche Kreisschul-Inspektor! Er spart ja dem Staate ungeheuer viel Geld, das ist aber auch der einzige Nutzen, den er bringt. Mag sein Eifer und Wille noch so gut sein, er ist kein Fachmann, kann nicht eine größere Anzahl Schulen der verschiedensten Schulsysteme übersehen und beaufsichtigen, wie es die Sache fordert; er versieht im Nebenamte eine Stellung, die nur die ganze Kraft und Kenntnis eines Fachmannes ausfüllen kann. Mit einem Wort, die Schulinspektion ist für die Volksschullehrer ein unerträgliches Joch, für die Schule und deren Förderung unfruchtbar".

Zu derselben Frage äußert sich Schuldirektor Schaarschmidt-Braunschweig: „Unsere Vorschläge gehen auf Aufhebung der technischen Ortsschulaufsicht und Anstellung fachmännischer Kreisschulinspektoren, Einrichtungen, welche sich in Gotha, Baden, Hessen, Weimar, Sachsen, Meiningen und anderen Ländern längst bewährt haben. Es ist eine sehr bezeichnende und bedeutsame Erscheinung, das heutzutage bis weit in die politisch und kirchlich konservativen Kreise hinein die Überzeugung sich immer mehr Bahn bricht, daß es an der Zeit sei, die nebenamtliche Schulaufsicht ganz aufzugeben, dagegen in mehrklassigen Schulen die Leitung und Überwachung der Schularbeit einem Hauptlehrer zu übertragen, in einklassigen Schulen, welchen die schwierigste Aufgabe gestellt wird, nur bewährte Lehrer anzustellen und die Kreisschulaufsicht in solche Hände zu legen, von welchem man erwarten kann: 1) eine Sach- und Fachaufsicht, die zu einem zutreffenden Urteile über die Schularbeit und zur Mithilfe und Unterstützung des Lehrers befähigt; 2) ein reines, ungeteiltes Interesse für die Schularbeiten und die Lehrer; 3) ausreichende Zeit und Kraft, um den zahlreichen Pflichten des Aufsichtsamtes nach allen Seiten zu genügen".

Auch wir meinen, den Aufsichtsbeamten, welche nicht aus dem Stande der Beaufsichtigten hervorgegangen sind, welche nicht, wie man sagt, von der Pike auf gedient, nicht Rechte und Pflichten, nicht die Arbeit, nicht die Freude und nicht das ganze Leid der Untergebenen aus eigener Anschauung und aus eigener Erfahrung kennen, gebricht es an jener innigen Teilnahme und speziellen Sachkenntnis, welche zu einem zielfördernden Wirken durchaus notwendig sind.

Die rechten Schulräte und Schulinspektoren kommen aus dem gesunden Kern des gehobenen Lehrerstandes selbst!

Bei der Beleuchtung des Erlasses Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. vom 12. März 1889 gelangt die „Preußische Lehrerzeitung" zu folgenden Schlußfolgerungen: „Die Behörden der Volksschule sind zu kompliziert. Die Volksschullehrer wünschen: Vereinfachung ihrer Aufsichtsbehörden. Der Kreisschulinspektor und der Schulrat genügen, die andern sind entbehrlich. Die Volksschule muß an der Lösung der sozialen Frage mitarbeiten. Die Schwierigkeit der Lösung verlangt zielbewußte und gutgegründete Arbeit. Die planmäßige Arbeit der gesamten Erziehung hängt aber in ihrem Erfolge von der Leitung ab. Die leitenden Persönlichkeiten müssen also gründlich für diesen Beruf vorgebildet sein und, was von größter Bedeutung ist, sie müssen auch wirklich für ihren Beruf leben, sie dürfen ihn nicht als Durchgangsposten zu der folgenden Seminar-Direktor- oder Schulratswürde betrachten. Hierdurch ist die Würde sowohl als auch die Wirkungsfähigkeit des Amtes des Kreisschulinspektors untergraben. — — — Es sei nochmals betont: der beste Volksschullehrer in das Amt des Schulinspektors! Die Ernennung von Gymnasial- und Realgymnasiallehrern zu Kreisschulinspektoren hat viel bedenkliches. Viele dieser Herren können ihre besten Absichten nicht verwirklichen, weil die Verhältnisse, in die sie gestellt werden, ihnen nach Geburt und Bildungsgang viel zu fern liegen, sie oft geradezu abstoßen. Zu fern liegt ihnen auch die Methodik der einfachen Volksschule. Gewöhnlich wird diese schwierigste Arbeit verkannt. Der Kreisschulinspektor dieses Bildungsganges wird in den meisten Fällen der Volksschule wenig helfen, er lebt und webt in anderen Gesellschaftssphären. Dem erprobten Volksschullehrer aber wird die Lösung dieser Frage zur Lebensaufgabe werden, weil sie sein eigenstes, innerstes Leben berührt, das in jenen Kreisen wurzelt. Darum bewährte Volksschullehrer in dieses Aufsichtsamt zur Ehre des Volksschullehrerstandes und zum Wohle des Staates!"

Aus der eigenartigen Arbeit des Volksschullehrers ergiebt sich nun mit zwingender Notwendigkeit die Forderung, daß die Schulaufsicht keinen die Lehrthätigkeit zu sehr beengenden Charakter annehmen darf. Die bekannte „Denkschrift" der Düsseldorfer Klassenlehrer spricht sich hierüber wie folgt aus: „Nicht mit mechanischen Dingen hat es der Lehrer in der Schule zu thun, nein, mit lebendigen Geschöpfen, mit vernünftigen Wesen Es kann darum dem Lehrer innerhalb des Bereiches, in welchem er wirkt, nicht jeder Teil seiner Thätigkeit bis ins einzelne vorgeschrieben werden. Ihm sind die Ziele der Klasse resp. Stufe, welche er zu unterrichten hat, bezeichnet. Er muß die Mittel und Wege zu denselben kennen. Die Anwendung derselben zur Erreichung des Zieles liegt ganz in seiner Hand, und er ist für den Erfolg allein verantwortlich. Hieraus folgt unmittelbar, daß jedem einzelnen Lehrer innerhalb seines Amtskreises die Selbständigkeit gewahrt bleiben muß. „Kinder sind Rätsel von Gott und schwerer denn alle zu lösen." Freilich ist der Geist ein organisches Wesen, das in seiner Entwickelung einer innern Gesetzmäßigkeit folgt, und es lassen sich deshalb aus der psychologischen Wissenschaft und der

pädagogischen Erfahrung gewisse Grundsätze für Unterricht und Erziehung festsetzen. Aber dieselben können nur allgemeiner Natur sein; denn jedes Kind hat seine Individualität und muß diese in ihren Grundsätzen möglichst behalten.

„Der Lehrer ist also trotz jener feststehenden pädagogischen Grundsätze immer wieder an die eigene Erfahrung gewiesen. Diese Erfahrung aber, durch welche allein die Einheit im Kinde gewahrt bleiben kann, vermag nur er selbst, der betreffende Lehrer, zu machen. Kein anderer, außenstehender — ob Fachmann, ob Laie — kann dieselbe haben, und es steht zu befürchten, daß durch unberufene Eingriffe Fremder in die Thätigkeit des Lehrers die harmonische Entwickelung des kindlichen Geistes gestört werde. — Dazu kommt, daß auch der Lehrer seine Individualität hat, und daß deshalb die erwähnten pädagogischen Gesetze in ihm ihr individuelles Gepräge erhalten. In diesem Sinne hat das Wort Herders seine volle Berechtigung: „Jeder Lehrer muß seine eigene Methode haben, er muß sie mit Verstand erschaffen haben; sonst frommt er nicht." Daß diese Freiheit nicht in Ungebundenheit ausarte, dafür kann durch entsprechende Einrichtungen genügend gesorgt werden und ist bei sachverständiger Leitung und Beaufsichtigung auch noch stets gesorgt worden.

„Dem Lehrer ist ja doch auch nur ein abgegrenzter Kreis der Wirksamkeit (Klasse, Stufe) angewiesen; er muß die allgemeingültigen Gesetze der Pädagogik respektieren, muß nach den eingeführten Methoden der einzelnen Fächer unterrichten; er muß endlich das äußere Getriebe seiner Klasse nach der geltenden Schulordnung regeln. Diese Veranstaltungen sind nötig, um die Einheitlichkeit im Zusammenwirken mehrerer Lehrer, Schulen und Schulsysteme zu sichern. Aber innerhalb dieser Einschränkung soll man dem einzelnen volle Selbständigkeit in seiner Thätigkeit lassen, denn er selbst trägt zunächst die ganze Verantwortung für den Erfolg derselben, und er selbst kann und muß sie auch tragen. Der Lehrer steht im lebendigen Wechselverkehr mit seinen Schülern, die ihm als ein heiliges Pfand übergeben sind. Er muß mit ihnen übereinstimmend fühlen, muß an ihrem Wohl und Wehe teilnehmen können. Nicht nur der Kopf, auch sein Herz soll und muß bei der Arbeit sein. Es ist das sympathische Interesse, das ihn an seine Thätigkeit fesselt. Da darf sich denn auch niemand zwischen Lehrer und Schüler drängen. Und sodann läßt sich die Schularbeit auch gar nicht in der Weise kontrollieren wie etwa die Buchführung eines Kaufmannes, die Akten eines Büreaubeamten, die Arbeit eines Handwerkers etc.

„Alle tüchtigen Pädagogen, die es wissen, wovon zunächst und vor allem der Erfolg der Schularbeit abhängt, sind stets für die Wahrung des unveräußerlichen Rechtes der Lehrer, ihre Selbständigkeit, eingetreten. U. a. sagt Thilo: „Die Schulverwaltungen sind schon hin und wieder geneigt gewesen, in die Rechte einzugreifen, welche der Individualität des Lehrers zugestanden werden müssen. Bei einem Beruf, dessen Segen so ganz davon abhängt, daß der Mensch mit seinem innersten Wesen dabei sei, muß der besonderen Art des einzelnen soviel Spielraum gelassen

werden, als mit dem Zweck des ganzen irgendwie vereinbar ist. Also hüte man sich vor Anwendung der Schablone und gebe Freiheit der Bewegung".

Auch Altmeister Diesterweg zieht gegen die „kleinmeisterlichen, an die Unmündigkeit des leidenden Teiles erinnernden Miseren und Philisterhaftigkeiten" in der Beaufsichtigung des Lehrers scharf zu Felde.

Eine Einschränkung des Büreaukratismus auf dem Schulgebiete würde auch durch die sogenannten „Schulsynoden" erfolgen. In ihnen könnten alle Interessenten — die Lehrerschaft eingeschlossen — ihre Wünsche und Forderungen auch rücksichtlich allgemeiner Schulfragen zum Ausdruck bringen. „Hier können Schulgesetzentwürfe vorberaten, Normallehr- und Stundenpläne, sowie einzuführende Lehrbücher und Lehrmittel beurteilt, Anträge in Bezug auf allgemeine Angelegenheiten der Volksschule und des Lehrerstandes gestellt werden etc. So werden alle Schulinteressenten bei der Regelung der sie betreffenden Verhältnisse beteiligt, und die Maßregeln, welche dann die Schulverwaltung trifft, werden aus den Bedürfnissen der Schule herauswachsen und nicht, wie es sonst zuweilen der Fall ist, die Vermutung erwecken, als stammten sie aus einem Büreau, in welchem Beamten hausen, die lediglich im Formenwesen befangen und dem frischpulsierenden Leben fern stehen".

Von einer eingehenderen Beleuchtung dieses Punktes können wir absehen, da derselbe in einem besonderen Hefte dieser Sammlung behandelt werden wird.

Soll nun die Verwaltung und Aufsicht durch Fachmänner eine solche sein, daß sie einerseits zur segensreichen Entfaltung des Schulwesens dient und anderseits den vernünftigen Ansprüchen aller Interessenten Rechnung trägt, dann ist eine durchaus tüchtige Vorbildung und — auskömmliche Besoldung der Volksschullehrer unerläßlich

Ist die Thätigkeit der Arbeiter in und an der Schule eingeengt durch ungenügende oder einseitige Vorbildung, erschwert durch die Notwendigkeit aufreibenden Nebenerwerbes, dann wird das Formel- und Schablonenwesen — der „Büreaukratismus" — nach wie vor das gesamte Schulwesen beherrschen und eine zeitgemäße Ausgestaltung desselben lähmen, verhindern.

Der Überbürdung der Schulleiter ist entgegenzutreten. Nicht 16, 18 und mehr, sondern 6 bezw. 7 ist die höchste Zahl der Klassen, die ein Hauptlehrer resp. Rektor ohne Mithilfe des „Büreaukratismus" ersprießlich leiten kann. Daher fort mit den übergroßen Schulsystemen!*)

Häufig werden büreaukratische Ungeschicklichkeiten geradezu durch die Büreaubeamten der Schulbehörden verschuldet; es würde der Schule wahrlich nicht zum Nachteile gereichen, wenn auch diese „Subalternbeamten" nicht die alle Gebiete überschwemmenden „Militäranwärter", sondern mit dem Schulwesen praktisch vertraute Personen wären!

*) Aus der Erfahrung heraus urteilt die öfters angezogene Denkschrift von 1005 Klassenlehrern des Regierungsbezirks Düsseldorf in diesem Punkte abweichend
fasser. Der Herau

Die öffentlichen — schaustellenden — Schulprüfungen, die Probelektionen bei Stellenbewerbungen, die Verleihung von besseren Stellen seitens der Schulbehörden, das Unterstützungswesen, hier und dort das Listen- und Tabellenwesen etc. etc. das alles leistet büreaukratischen Gelüsten Vorschub und bedarf eingehendster Reformen.

Alle diese Wünsche und Forderungen können ihre Erledigung und dauernde Sicherstellung nur in dem endlichen Erlasse eines zeitgemäßen Schul- und Unterrichtsgesetzes finden.

Gerade in dem verwirrenden Durcheinander der auf die Volksschule bezüglichen Bestimmungen, Erlasse, Reskripte, Verordnungen, Verfügungen, Instruktionen, Anweisungen etc. etc. etc. herrscht der blühendste „Büreaukratismus" und gerade hier liegt die Hauptursache der büreaukratischen Einschnürung und Knebelung des Schulwesens.

## V. Was können wir Lehrer zur Einschränkung und möglichsten Beseitigung des „Büreaukratismus" thun?

Der einzelne — nichts oder nur sehr wenig — die Gesamtheit viel! Professor Dr. J. Frohschammer-München schreibt: „Die Lehrerschaft wird noch viel zu kämpfen haben, ehe sie die entsprechende Stellung in Staat und Gesellschaft erhält: aber sie wird schließlich erreicht werden, weil dies in der Natur der Dinge, im Gang der geschichtlichen Entwickelung liegt. Wenn Schwierigkeiten sich in den Weg stellen, so wird dies neben dem Unangenehmen auch sein Gutes haben, indem es den Lehrerstand veranlaßt, sich nur um so gründlicher uud solider zu bilden, um sich Achtung und Anerkennung zu erzwingen."

Möchten doch alle Kollegen, besonders die, welche unsern Vereinsbestrebungen leider noch fern stehen, beherzigen, daß es zu spät ist, wenn die Gefahr erst auf den Nägeln brennt. Nicht persönliche Anliegen sind es, die wir verfechten; wir fühlen uns zu unserm Kampfe getrieben vor allem im Interesse der Volksschule. Nicht um reale Güter erheben wir unsere Stimme, nein, um diejenigen idealen Besitztümer, ohne welche der Volksschullehrer seine schwierige Aufgabe nicht segenreich und freudig zu erfüllen vermag.

Darum auf zur Wacht, ihr Lehrer in Stadt und Land!

Mit allen gesetzlich erlaubten Mitteln müssen wir auch dem „Büreaukratismus" zu Leibe rücken; durch Wort und Schrift müssen wir allen, die noch sehen können und wollen, zeigen, welches Unheil der herrschende Büreaukratismus der deutschen Jugend, der deutschen Bildung und Erziehung und dadurch auch dem ganzen deutschen Volke bereitet.

Seien und bleiben wir Lehrer auch bei der Bekämpfung des „Büreaukratismus auf dem Schulgebiete" stets eingedenk des Wortes:

Der Schule unsere Liebe,
Dem Berufe unsere Begeisterung,
Der Standessache unser Streben!"

b) Das Schulgesetz und die Anordnungen der Schulverwaltung haben sich lediglich auf das Allgemeine und die äußeren Angelegenheiten der Schule zu beziehen und dürfen nicht in das Detail der Lehr- und Erziehungsarbeit eingreifen.

c) Im Rahmen des Schulgesetzes bezw. der Schulverordnungen entscheiden die Lehrerkollegien durch Mehrheitsbeschluß über alle die einzelnen Schulen betreffenden Fragen, mit Ausnahme der methodischen.

II. Der Erfolg der pädagogischen Arbeit ist wesentlich von der unbehinderten Einwirkung der vollen Persönlichkeit des Lehrers auf die Kinder abhängig. Darum ist zu fordern:

a) Jeder Lehrer muß berechtigt sein, hinsichtlich der Methode in seiner Klasse mit völliger Selbständigkeit zu arbeiten; den Aufsichtsorganen ist er allein für die Erfolge seiner Thätigkeit verantwortlich.

b) Seitens der Aufsichtsbehörden ist alles zu vermeiden, was geeignet sein könnte, der Autorität des Lehrers in den Augen der Kinder Abbruch zu thun.

c) Die Schulaufsicht hat nicht ausschließlich in aktenmäßigem Revidieren, noch weniger in behördlichem Anordnen, sondern vorzugsweise in einer durch persönlichen Verkehr und freien Gedankenaustausch zustandekommenden Schulpflege zu bestehen.

d) Die Führung von Schulakten seitens der Lehrer ist nach Maßgabe ihrer Ersprießlichkeit für den erziehlichen Zweck der Schule auf ein Minimum zu beschränken."

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Universitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.** Aus und nach einer Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. Von Dr. P. Dettweiler, Lehrer am Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Die Vorbildung der Lehrer in Präparandenanstalten,** von J. Langermann, Volksschullehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

5. Heft: **Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. u. 7. Heft: **Zur Schulgesundheitspflege.** Von Professor Dr. med. u. phil. Herm. Cohn, Augenarzt in Breslau, W. Siegert, Vorschullehrer in Berlin und Dr. med. Rafael Coën, Leiter der ersten österr. Heilanstalt für Sprechkranke in Wien. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

8. Heft: **Der Büreaukratismus auf dem Schulgebiete,** von W. A. Fett, Lehrer in Königsberg in Preußen. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

**Bielefeld und Duisburg.**

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Markau.**

In demselben Verlag ist erschienen:

# Lebensbilder deutscher Dichter.

## In Anknüpfung an den Lese- und Gesangstoff der Volksschule

für den Gebrauch

in

## Schule und Haus

bearbeitet

von

**August Gräve,**
Rektor in Hamm i. W.

Supplement zu den „Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule" desselben Verfassers.

---

**Preis geheftet 1 M. 20 Pf.**

---

In vorliegender Schrift bietet Verfasser für die gereiftere Jugend (für Kinder vom zwölften Jahre an) acht Lebensbilder deutscher Dichter. Die beiden Dichterfürsten, Goethe und Schiller, der getreue Eckart des deutschen Volkes, E. M. Arndt, der Sänger und Held, Th. Körner, der Kaiserherold der Hohenzollern, E. Geibel, der kerndeutsche, gemütvolle Schwabe, L. Uhland, der Volksfreund und Volksdichter, P. Hebel, und der Dichter der Kinderwelt, W. Hey, werden in anschaulich-ausführlicher Weise, dem kindlichen Verständnisse entsprechend, vorgeführt.

Für den Gebrauch in der Schule ist die Schrift in erster Linie insofern bestimmt, als sie dem Lehrer den im deutschen Unterrichte zu verwertenden Stoff darreicht.

Aber dieselbe kann auch den Kindern selbst in die Hand gegeben und von ihnen als Lesestoff in den deutschen Unterichtsstunden oder im Hause benutzt werden. — Vielleicht finden hier und da auch Erwachsene noch Gefallen an dem Stoffe. — Die für die Kinder notwendigen Vorbesprechungen können von denjenigen, die mit gereifterem Verständnis an den Stoff herantreten, nach Belieben benutzt oder übergangen werden.

Das Büchlein bittet daher zugleich um Aufnahme in die für die Jugend bestimmten Büchersammlungen der Schulen, der Volks-, Mittel-, Töchter- und Fortbildungsschulen. Auch an die Thür des deutschen Hauses klopft es bescheiden und wünscht Einlaß, um einmal mitreden zu dürfen, wenn im Kreise der Familie von den großen Männern des deutschen Volkes gesprochen oder gelesen wird.

Die Grundsätze, die den Verfasser bei der Bearbeitung des Stoffes geleitet haben, sind am Schlusse in einer für den Lehrer bestimmten Nachschrift dargelegt worden.

Möge das Büchlein dazu beitragen, die Liebe zu unsern großen Dichtern und zu den teuersten Schätzen des Volkes zu beleben und zu mehren!

---

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

II. Band.] Dezember 1889. [Heft 9.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

# Die preußische Volksschule,

## ihr gegenwärtiger Stand und ihre jüngste Entwickelung.

Von

J. Tews,
Lehrer in Berlin.

Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1889.

Einzelpreis: 60 Pf.

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

**Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.**

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

## I. Band.

1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf.

# Die preußische Volksschule, ihr gegenwärtiger Stand und ihre jüngste Entwickelung.

Von

**J. Tews**, Lehrer in Berlin.

Meine Herren! Von dem verehrlichen Vorstande unseres Vereins*) zu einer zahlenmäßigen Beleuchtung der preußischen Volksschule aufgefordert, kann ich nicht umhin, Sie um etwas mehr Geduld zu bitten, als Sie sonst einem Redner zu bewilligen nötig haben. Wer mit Zahlen umgehen, mit Zahlen etwas belegen will, ist ohne weiteres auch zu der bekannten mathematischen Trockenheit verurteilt. Es giebt allerdings auch Mittel und Wege, Zahlen pikant zu machen. Aber ich bin wenig sicher, ob ich bei Ihnen mit derartigen Mitteln viel Beifall finden würde. Pikante Zahlen gleichen einseitigen Lichteffekten, die von den Gegenständen nur eine einzige Seite, und auch diese noch in verzerrter Gestalt, zeigen. Solche Bilder mögen in Volksversammlungen angebracht sein, wo es sich darum handelt, die urteilslose Menge zu einer „Resolution" ꝛc. zu drängen. Aber der Schulmann wird für derartige „Schlaglichter" kaum sehr empfänglich sein, da bei ihm die Kenntnis der thatsächlichen Verhältnisse auf dem Schulgebiete die Wirkung jener Verzerrungen erheblich einschränkt und der Sinn für exakte Behandlung eines Gegenstandes unter den deutschen Jugenderziehern meiner Beobachtung nach mindestens ebenso groß ist als in Kreisen, die sich sonst hoch über den Volksschullehrer stellen. Soweit es mir in der kurzen Zeit möglich ist, werde ich indessen durch Beziehung der beigebrachten Zahlen dafür sorgen, daß mein Vortrag sich nicht zu einem einzigen großen Rechenexempel gestaltet.

Der lebensvollen Verarbeitung der Zahlen, welche die jüngst erschienene Erste allgemeine preußische Volksschulstatistik**) bei-

*) Des Berliner Lehrervereins.

**) Das gesamte Volksschulwesen im preußischen Staate im Jahre 1886. Im Auftrage des Herrn Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten bearbeitet vom königlichen statistischen Bureau. Mit einer einleitenden Denkschrift von Dr. Karl Schneider, Geh. Oberregierungsrat und vortragender Rat, und Dr. A. Petersilie, Professor und Mitglied des königl. stat. Bureaus. Berlin, 1889. Preis 16,80 M.

bringt, steht allerdings ein großes Hindernis im Wege. Ist die Statistik überhaupt noch eine Wissenschaft, die den Kinderschuhen kaum entlaufen ist, so gilt dies von der Volksschulstatistik doppelt und dreifach. Die zahlenmäßigen Erhebungen über Verhältnisse des preußischen Volksschulwesens reichen zwar bis in das Jahr 1822 zurück, aber eine eigentliche, von Fachleuten bearbeitete Statistik ist erst in den letzten 20 Jahren angebahnt worden, und in der jüngsten Veröffentlichung liegt die erste umfassende Arbeit dieser Art vor. Sie zu studieren, hat zwar an und für sich einen großen Reiz. Aber es wird selbstredend nur ein Bild der preußischen Volksschule gezeichnet, wie es am 20. Mai 1886 zutreffend war. Wie der gewaltige Schulkörper, den die Statistik in einem endlosen Zahlenmaterial vor unsern Augen aufbaut, geworden ist, welche Stufen der Ausbildung er hinter sich hat, das verraten die Zahlen nicht. Diesem Mangel jeder derartigen Veröffentlichung haben die Bearbeiter der einleitenden Denkschrift, Geheimrat Dr. Karl Schneider und Professor Petersilie abzuhelfen gesucht. In der 121 Folioseiten umfassenden Denkschrift findet sich ein sehr umfangreiches und dankenswertes Material, das einen Blick in die historische Entwickelung des preußischen Volksschulwesens gestattet, zusammengetragen, und jedermann, der sich mit dem Gegenstande vertraut machen will, wird hier in sehr fruchtbarer Weise mit seinen Studien einsetzen. Aber jede derartige „Denkschrift" spiegelt mehr, als dem objektiven Beobachter und gar dem anders gerichteten Fachmanne lieb sein kann, die Anschauungen des Bearbeiters wieder. Das gilt auch von der Denkschrift zu der uns vorliegenden Statistik. Sie geht über manche Partieen, die andern Schulmännern höchst bemerkenswert, ja als der nervus rerum des gesamten Schulwesens erscheinen, mit Stillschweigen hinweg, beleuchtet den Gegenstand vielfach von einem Standpunkte, den die große Menge der praktischen Schulmänner weniger leicht einzunehmen vermag als der an der Spitze stehende Leiter des gesamten Schulwesens, und identifiziert sich vor allem, oft vielleicht unbewußt, mehr mit der herrschenden Unterrichtspolitik, als es von anderer Stelle aus möglich ist. So dankenswert und förderlich derartige Denkschriften deswegen auch sind, ich möchte sie sogar als geradezu unentbehrlich bezeichnen, so wenig genügen sie für ein weitergehendes Studium. Man muß vielmehr zu den Quellen, den früheren amtlichen Veröffentlichungen greifen. Daß auch bei ihrer Benutzung sich kein lebensvolles, umfassendes Bild der preußischen Volksschulentwickelung zeichnen läßt, liegt eben an der Lückenhaftigkeit des Materials. Bei den einzelnen Erhebungen war es nicht auf ein statistisches Gesamtbild abgesehen, sondern nur auf die Verhältnisse, die im Vordergrunde des Interesses standen oder aus praktischen Gründen aufgenommen werden mußten.

Wir sind gewöhnt, das preußische Schulwesen nach der alten, aber, wie es scheint, auch etwas veralteten Redensart vom „Lande der Schulen und der Kasernen" zu beurteilen und in die erste Reihe zu stellen. Daß dies im Hinblick auf das Schulwesen in andern

Staaten Deutschlands ein mißliches Ding ist, haben die meisten von uns aus eigener Anschauung erfahren und jede statistische Tabelle, welche die Schul- und Lehrerverhältnisse zur Anschauung bringt, bestärkt uns in dieser Wahrnehmung. Vergegenwärtigen Sie sich, meine Herren, z. B. die Reliktenversorgung der deutschen Volksschullehrer! Dort stehen die preußischen Lehrerwitwen, von der Witwe des großstädtischen Rektors bis zu der des letzten Landlehrers mit ihren 250 Mark neben den Hinterbliebenen der Lehrer in andern Staaten, die teilweise mehr als den vierfachen Betrag beziehen. Denken Sie an die Fortbildungsschulen. In den preußischen Fortbildungsschulen saßen 1888 angeblich 88000 Schüler, das Königreich Sachsen, mit dem Neuntel der Bevölkerung, zählte fast ebensoviel, 68000, und auch das kleine Hessen, mit einer Einwohnerzahl von weniger als 1 Million, brachte es bis auf mehr als 24000. Auch außerhalb der deutschen Grenzen steht es um Schule und Volksbildung zum teil besser als bei uns.

Das Maß für die Entwickelung der Volksbildung müssen in der Regel noch immer die Prüfungen im Lesen und Schreiben abgeben, die besonders bei der Aufnahme ins Heer stattfinden, oder auch bei andern Gelegenheiten, z. B. bei der Unterzeichnung der Heiratsakte. Daß eine solche Prüfung nur über das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein einer sehr geringen Schulbildung Aufschluß giebt, braucht nicht erst bemerkt zu werden. In der Schweiz hat man denn neuerdings auch eine weitergehende Rekrutenprüfung veranstaltet. Nach den mir vorliegenden statistischen Tabellen waren unter 1000 Rekruten in Belgien (1883) 154, in Deutschland (1886) 10,8, in Preußen (1886) 16,8, in Frankreich 123, in den Niederlanden 98, in Österreich (1881) 389, in Ungarn (1881) 508, in Schweden (1883) 3, in der Schweiz (1884) 4 Analphabeten.

Die Resultate der Rekrutenprüfungen können indessen nicht einmal für die Kenntnis des Lesens und Schreibens einer Bevölkerung als maßgebend betrachtet werden, viel weniger noch als Maß für die Volksbildung überhaupt dienen. Die am Anfang der zwanziger Jahre stehende Elite der männlichen Bevölkerung erhebt sich weit über den Durchschnitt. Die Versuche, für die gesamte erwachsene Einwohnerschaft eines Landes den Grad der Schulbildung zu ermitteln, haben deswegen auch viel weniger glänzende Resultate ergeben. Aus den vorliegenden Zahlen wollen wir nur hervorheben, daß sich für je 1000 Einwohner an Analphabeten ergaben: in Dänemark 20, in Preußen 120, in Großbritannien 190, in Finnland 19, in der Schweiz 21 und in den Vereinigten Staaten von Nordamerika 170. Auf jeden Fall zeigen diese Zahlen mit Sicherheit an, daß Preußen mit seinen Schulresultaten nicht an der Spitze steht.

Nun darf außerdem nicht übersehen werden, daß zwischen Schul- und Volksbildung noch ein gewaltiger Unterschied ist. Wirtschaftlich hoch entwickelte Völker stehen auch bei geringerer Schulbildung höher als andere, die ihnen in der Ausbildung des Schulwesens gleichkommen, oder gar den Rang ablaufen.

Wenden wir uns nunmehr zu einer Skizze der preußischen Volksschule selbst.

Eine sehr bekannte, aber in schulpolitischen und pädagogischen Besprechungen selten berücksichtigte Thatsache ist der ungleiche Prozentsatz, den die schulpflichtige Jugend in den einzelnen Ländern und Staaten ausmacht, eine Ungleichheit, die in den kleinsten Gemeinwesen, in den Kreisen und Gemeinden wiederkehrt. Und doch ist diese Thatsache bei der Unterhaltung und Erweiterung der Schulen von allergrößter Bedeutung.

Frankreich z. B. hat in kürzester Zeit sein Schulwesen auf eine sehr respektable Höhe gebracht. Abgesehen von allen andern Umständen war diese Aufgabe aber auch verhältnismäßig leicht. Die schulpflichtige Jugend macht in Frankreich 14,71 Prozent der Gesamtbevölkerung aus, nur 12 Prozent besuchen die öffentlichen Schulen, in Preußen dagegen machen die schulpflichtigen Kinder 19 Prozent aus, wovon mehr als 17 Prozent den öffentlichen Volksschulunterricht genießen.*) Mit demselben Kinderreichtum bedacht, würde Frankreich also seinen jetzigen Leistungen fast die Hälfte hinzufügen müssen, um das Schulwesen auf die heutige Höhe zu heben. Das will bei einem Volksschulbudget von 145 Mill. Franken (1885) schon etwas besagen.

Viel schärfer tritt der Einfluß des Kinderreichtums auf die Schullasten natürlich dort hervor, wo die Schulen von den Gemeinden unterhalten werden. Einige Beispiele werden dies lehren. Im Stadtkreis Berlin macht die schulpflichtige Jugend 14,2 Prozent der Bevölkerung aus, nämlich für die jetzige Bevölkerungsziffer von 1480000 Personen rund 210000 Kinder. Von diesen befinden sich in den Gemeindeschulen allerdings nur 170000, die übrigen 40000 besuchen höhere und Privatschulen oder sind vom Schulunterricht noch oder schon entbunden. In dem polnischen Kreise Schmiegel beträgt der Kinderreichtum 22,9 Prozent. Mit diesem Prozentsatz würde Berlin rund 340000 schulpflichtige Kinder haben und nach Abrechnung einer entsprechenden auf andere Schulen oder nicht beschulte Kinder entfallenden Zahl würden für die Gemeindeschulen volle 275000 Kinder übrig bleiben, also ein Mehr von 105000 Gemeindeschülern, zu deren unterrichtlicher Versorgung in dem heutigen Maße nicht weniger als 110 Schulen mit 1900 Klassen

---

*) Von den 5333456 schulpflichtigen Kindern, die am 20. Mai 1886 gezählt wurden, waren

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4838247 | Kinder | = 90,72 | Prozent | in öffentlichen Volksschulen eingeschult, |
| 299280 | „ | = 5,61 | „ | besuchen andere Lehranstalten, Privatschulen 2c. |
| 170539 | „ | = 3,19 | „ | besuchen aus zulässigen Gründen die Schule nicht mehr oder noch nicht. |
| 13519 | „ | = 0,26 | „ | besuchen wegen körperlicher oder geistiger Mängel die Schule nicht, |
| 8826 | „ | = 0,17 | „ | konnten wegen Platzmangel nicht aufgenommen werden, |
| 3145 | „ | = 0,06 | „ | entzogen sich dem Schulbesuch |
| 5333456 | „ | = 100 | Prozent. | |

erbaut und 2280 Lehrkräfte (380 Handarbeitlehrerinnen eingerechnet) beschafft werden müssen. Statt der 180 Schulen mit 180 Rektoren, 1906 Lehrern, 941 Lehrerinnen, 619 technischen Lehrerinnen = 3646 Lehrkräften müßten dann also 290 Schulen mit über 5900 Lehrkräften vorhanden sein, also ein Mehr von 66⅔ Prozent. Ob diese Mehranforderung sich nicht durch relative Minderleistung bemerkbar machen würde? Die Schulleistungen der Großstädte müssen samt und sonders unter diesem Gesichtspunkte betrachtet werden.

Den geringsten Reichtum an schulpflichtigen Kindern weist die Stadt Münster auf, nämlich 13,6 Prozent. Mit diesem Prozentsatze würden im preußischen Staate nur 3 850 000 Kinder vorhanden und nur 3 500 000 durch die Volksschule unterrichtlich zu versorgen sein, was ein Weniger von 1 338 000 Volksschülern und über 18 200 Lehrkräften ergiebt. Mit dem Durchschnitt von Berlin würden in Preußen ca. 4 000 000 schulpflichtiger Kinder vorhanden und 3 650 000 in der Volksschule gleichzeitig unterzubringen sein, also ebenfalls ein Weniger von 1 190 000 Volksschülern und über 16 100 Lehrkräften hervortreten.

Eine der amtlichen Statistik beigegebene Karte veranschaulicht die Verteilung der schulpflichtigen Bevölkerung im Staate. Es würde hier zu weit führen, wenn ich mich über Einzelheiten verbreiten wollte, aber die Hauptzüge wollen Sie mir freundlichst anzuführen gestatten.

Von Ostpreußen abgesehen lehrt ein Blick auf besagte Karte folgendes: Der Osten der Monarchie, zwischen Weichsel und Oder, der Süden (die Bezirke Merseburg und Erfurt) und der ganze Westen haben hohe, die Mitte (die Bezirke Lüneburg, Magdeburg, Brandenburg, Liegnitz, Vorpommern) niedrige Ziffern. Eine Ausnahmestellung nehmen sämtliche größeren Städte ein, in denen ausnahmlos unter oder wenig mehr als 15 Prozent schulpflichtiger Kinder vorhanden sind, z. B. in Königsberg 13,9 Prozent, in Frankfurt a. M. 14, in Berlin 14,2, in Potsdam 14,4, in Hannover 14,9 Prozent.

Den Ursachen dieser Erscheinung nachzugehen, ist nicht ohne Interesse, liegt aber nicht im Rahmen dieser Besprechung. Wohl aber müssen die Folgen derselben für die Beschulung der Jugend hier kurz beleuchtet werden.

Es liegt auf der Hand, daß eine große Zahl schulpflichtiger Kinder an die schulunterhaltungspflichtigen Verbände größere Anforderungen stellt als eine kleine. Wird diesen Anforderungen entsprochen, so wächst die Schullast, geschieht dies nicht, so tritt Überfüllung der Schulklassen ein.

In der ersteren Beziehung sind Vergleiche sehr schwer und von geringem Werte. Wenn man z. B. angiebt, daß die Schullasten für 100 Einwohner im Kreise Geldern mit 17,6 Prozent Kindern 344,9 Mark betragen, im Kreise Wittgenstein (Arnsberg) mit 20,7 Prozent Schulkindern dagegen 469 Mark, so sind diese Ausgaben in ihrem Zahlenwerte nicht ohne weiteres vergleichbar, da auch in benachbarten Bezirken mit verschiedenen Wirtschaftsverhältnissen der Wert des Geldes ein f

verschiedener ist. Zwischen dem Osten und Westen Vergleichungen dieser Art anzustellen, geht aber vollends nicht an. Dagegen ist die größere oder geringere Überfüllung der Klassen mit dem Prozentsatz der schulpflichtigen Kinder leicht in Beziehung zu bringen. Im allgemeinen haben kinderreiche Bezirke auch überfüllte Schulen. So wurden im kinderreichen Ruhrgebiet 84,1 Prozent und in den kinderreichsten posenschen und westpreußischen Kreisen 64,9 Prozent der Kinder in überfüllten Klassen unterrichtet, während in den kinderarmen Kreisen von Niederschlesien, Brandenburg, Magdeburg und Lüneburg durchschnittlich nur 25—26 Prozent der Kinder einer normalen Beschulung entbehrten. Aber auch das Umgekehrte tritt uns entgegen. Die kinderreichen sächsischen und hessischen Kreise beschulen nur 39,3 Prozent, die sauerländischen Bezirke 46,2 Prozent der Kinder nicht normal, während in kinderarmen Gegenden Ostpreußens und des Rheinlandes für 51,4 bezw. 57,6 Prozent der Kinder normale Schuleinrichtungen fehlten. Wohlstand, Bildung, Nationalität, Konfession 2c. sprechen hierbei gewaltig mit.

Eine wesentliche Bedingung für die Wirksamkeit der Volksschule ist die Versorgung auch der kleinsten Wohnplätze mit eigenen Schulen, sofern nicht eine andere mit einer Schule versehene Ortschaft in der Nähe liegt. Die größte Zahl der Volksschüler steht in einem Alter, daß weite Schulwege für sie von allergrößtem Nachteile sind. In dieser Beziehung hat die preußische Unterrichtsverwaltung höchst Anerkennenswertes geleistet, wenn auch noch 131000 Kinder über 3 klm Schulweg haben, darunter eine Anzahl über 7 klm. Diese Zahl ist zwar noch recht bedeutend, es ist bei einer Zahl von 4838000 Kindern aber nur $^1/_{40}$ der Gesamtheit, und auch bei der größten Anstrengung wird darin wenig zu ändern sein. Es läßt sich nicht in jedem einzeln liegenden Gehöfte, wie sie besonders im Münsterlande, im schlesischen Gebirge, in Posen und West- und Ostpreußen sehr zahlreich sind, eine Schule eröffnen. Immerhin sind aber in den Schulbezirken, die aus mehreren Ortschaften gebildet sind, noch manche, die aufgelöst werden müßten. Es ist gerade in letzter Zeit darin viel geschehen. Von den 354 Schulen, die vom 20. Mai 1886 bis zum Oktober 1888 neu eröffnet wurden, ist eine große Zahl einklassig. Ob diese freilich in der Mehrzahl abgelegenen Ortschaften zu gute kommen oder in gut beschulten Ortschaften für religiöse Minderheiten errichtet sind, kann ich nicht beurteilen.

Im Durchschnitt kommen in Preußen auf jede Stadt 3 Schulen, während in 37319 Landgemeinden und 16403 Gutsbezirken zusammen nur 30298 Schulen vorhanden waren, also auf jede ländliche Gemeindeeinheit 0,56 Schulen kamen. In Frankreich, das sich überhaupt durch viele kleine Schulsysteme auszeichnet und deswegen 81000 Elementarschulen zählt, gegenüber den 57000 Volksschulen in Deutschland und 34000 in Preußen, gab es 1885/86 unter den 35331 Gemeinden nur 81, die gar keine Schule hatten, und nur 971, die bei einer andern Gemeinde eingeschult waren. Preußen hat mehr große Schulsysteme, die in

der Stadt durchschnittlich $6^1/_3$, auf dem Lande $1^2/_3$ Klassen haben, während die französischen Volksschulen, städtische und ländliche zusammen, im Durchschnitt nur je $1^2/_3$ Klassen haben. Ob indessen jede Gemeinde über eine eigene Schule verfügt, oder, wie es in Preußen nicht selten vorkommt, mehrere Landgemeinden und mehr als $^1/_2$ Dutzend Gutsbezirke zusammengeschult sind, interessiert den Pädagogen sehr wenig. Wir fragen nur, ob jedes Kind die Schule ohne einen übergroßen Weg erreichen und regelmäßig besuchen kann. Alles andere ist nicht unsere Sache. Obgleich also in der Ausstattung kleiner Gemeinden mit eigenen Schulen das Mögliche noch nicht überall gethan, muß man doch anerkennen, daß die preußische Unterrichtsverwaltung in dieser Hinsicht frühzeitig bemüht gewesen ist, erträgliche Zustände zu schaffen.

Von den Schulbezirken und Schulen gehen wir über zu den Schulgebäuden und Klassenräumen.

Im Jahre 1882 waren für 66000 Klassen 61000 Klassenräume vorhanden. Es fehlten mithin 5000 Klassenzimmer. Im Jahre 1886 standen den 75097 Klassen 66540 Klassenzimmer gegenüber, es fehlten also 8557, oder rund 3500 Klassenzimmer mehr. Da von den vorhandenen Klassenzimmern außerdem 1852 nicht benutzt wurden, fehlten im Vergleich zu dem Bedürfnis 10409 Klassenzimmer. Würde die preußische Volksschule für jede Klasse auch einen Lehrer besitzen, so würde dieser Mangel an Unterrichtsräumen empfindlich sein. Aber der Mangel an Lehrkräften ist etwa ebenso groß, denn auf 75097 Klassen kommen nur 64750 Lehrkräfte, so daß im allgemeinen jede Lehrkraft über ein Klassenzimmer verfügt. Von den 75097 Klassen müssen sich allerdings 21000 Klassen mit halbem Anrecht auf einen Unterrichtsraum begnügen, ein Umstand, den ich der Aufmerksamkeit unserer Hygienekommission empfehlen möchte. Wenn volle $1^1/_2$ Million Kinder in Klassenzimmern unterrichtet werden müssen, die nicht genügend ausgelüftet werden können und länger als gut ist, benutzt werden müssen, so dürfte das schon Grund genug sein, sich damit näher zu befassen.

Die preußischen Schulräume entsprechen dem Bedürfnis also keineswegs. Und doch haben wir es hier mit dem Glanzpunkt der Leistungen unseres Schulwesens zu thun. Es ist in der letzten Zeit für nichts so viel geschehen als für Schulbauten. Von 1874/85, also in zwölf Jahren, sind 10000 Schulhäuser erneuert und 7000 erweitert, mithin die volle Hälfte erneuert oder vergrößert worden. In den letzten Jahren erforderten die preußischen Volksschulbauten durchschnittlich rund 19 Millionen Mark, wovon $16^1/_2$ Millionen von den Gemeinden aufgebracht wurden. Die staatlichen Aufwendungen für Schulbauten sind verhältnismäßig unbedeutend, sie betrugen von 1871 bis 1881 durchschnittlich etwa 400000 Mark, in den letzten Jahren etwa 750000 Mark. Nur für die zurückgebliebenen polnischen Bezirke wurden besondere staatliche Aufwendungen nötig, 1886/87 aller zwei Millionen Mark. Die größten Kosten verursachten die Schu bauten in Berlin, das in den Jahren 1874 bis 81 durchschnitt

1 375 000 Mark für die Errichtung von Gemeindeschulen verausgabte und darin nur von drei Provinzen (Schlesien, Westfalen, Rheinland), staatliche und kommunale Leistungen in Stadt und Land zusammengerechnet, übertroffen wurde, während in den meisten anderen Provinzen etwa die Hälfte dieser Summe und noch weniger für Volksschulbauten verausgabt wurde. Von 1883 bis 1885 kosteten die Berliner Volksschulbauten durchschnittlich $1^1/_2$ Millionen. Durch die zahlreichen Bauten sind die sachlichen Kosten des preußischen Volksschulwesens stark in die Höhe gegangen, von $24^3/_4$ Prozent im Jahre 1861 auf $35^1/_2$ Prozent im Jahre 1886, während die persönlichen Kosten sich verhältnismäßig um ebensoviel verringert haben, von $75^1/_4$ Prozent auf $64^1/_2$ Prozent der gesamten Schulkosten. In Berlin, Posen und Westfalen steigen die sächlichen Kosten über 40 Prozent. Daraus erklären sich hauptsächlich die erheblichen Mehraufwendungen für Volksschulzwecke in den letzten zehn Jahren.*) Laien pflegen alles, was die Schule kostet, als Einnahme der Lehrer hinzustellen. Es kann nicht schaden, ihnen von Zeit zu Zeit zu sagen, daß hier in Berlin z. B. nur wenig mehr als die Hälfte der Gemeindeschullasten auf unsere Person kommt. Die Mietsentschädigung gehört selbstredend mit zu den sächlichen Kosten, und damit sind wir allerdings auch an diesem Posten noch einigermaßen beteiligt.

Nachdem wir so ein Bild von den äußeren Verhältnissen der preußischen Volksschule erhalten haben, wollen wir nun in diese selbst eintreten.

Unsere Volksschule ist noch im wesentlichen die gemeinsame Schule für beide Geschlechter. Unter den 75 000 Klassen sind nur 10 000 Knaben- und 10 000 Mädchenklassen, die übrigen 55 000 Klassen sind gemischte. Ob darin im Laufe der Zeit wesentliche Änderungen eingetreten sind, weiß ich nicht, da frühere Aufnahmen sich mit der Trennung oder Vereinigung der Geschlechter überhaupt nicht beschäftigen. Es sind wenig mehr als ein Viertel der Kinder, die getrennt unterrichtet werden.

Die meisten Klassen mit getrennten Geschlechtern finden sich natürlich in den Städten, 16 000 Klassen mit 1 Million Kinder, so daß für das Land nur 4000 Klassen mit 300 000 Kindern übrig bleiben, in denen die Geschlechter getrennt sind. In den Städten,

*) Die Gesamtaufwendungen für das öffentliche Volksschulwesen betrugen 1886 116 615 648 Mark, wovon 75 245 154 Mark = 64,52 Prozent persönliche und 41 370 504 Mark = 35,48 Prozent sächliche Kosten waren. In den Städten ergeben sich 61,86 Prozent persönliche und 38,14 Prozent sächliche Kosten, auf dem Lande 66,55 bezw. 33,45 Prozent. Die Schulausgaben der Städte (für 1 503 906 Kinder) betrugen 50 480 730 Mark, die des Landes (für 3 334 341 Kinder) 66 134 918 Mark. Aus dem für Volksschulzwecke vorhandenen Vermögen (Stiftungen ꝛc.) konnten nur 7 323 641 Mark, davon in den Städten nur 883 480 Mark bestritten werden, 82 741 359 Mark brachten die Gemeinden, 14 021 886 Mark der Staat, 151 263 Mark die Dienstnachfolger auf, 10 956 085 Mark kamen durch Schulgeld und 835 543 Mark aus andern Quellen auf.

…, umfassen die gemischten
Die Zahl der Klassen
…n- und 8000 Mädchen-
…ssen. Besonders zahlreich
… Schulen Posens, West-
gering in Berlin und
…n die gemischten Klassen:
…and und Westfalen, wo
…d in fast 1/4 der Land-

…r Beziehung andere Ver-
…hl der gemischten Klassen
…en zwei nach den Ge-
getrennte Klassen. Noch
und Mädchen gemein-
…st, daß auch Knaben und
…isse besuchen.
trennen seien oder nicht,
frage werden. Von dem
Vereinigung der Geschlechter
n, was in Nordamerika,
In Lehrerkreisen wird
…rdings besonders am Rhein,
…lmfange anzuschließen. Ich
…chter nicht für die beste
…e Klassen dort, wo sie be-
…n Städten Deutschlands
…lter nach den Geschlechtern
…tigung sich auch schwer her-
beiführen lassen.

Von ebenso großem Einfluß auf den Geist der Schule wie die Trennung oder Vereinigung der Geschlechter ist die Klassengliederung einer Schule.

Früher wurde als preußische Normalschule bekanntlich die einklassige Schule hingestellt, und wenigstens insofern mit einigem Rechte, als sie die größte Zahl der Kinder und die meisten Lehrer umfaßte. Diese Zeit ist dahin. Zwar ist auch heute noch mehr als die Hälfte der Schulen einklassig, von 34016 17744. Aber das will wenig besagen. Diese 17774 Schulen sind eben auch nur 17774 Klassen, also noch nicht ein Viertel sämtlicher Klassen, und nur 1150000 Kinder, also gleichfalls weniger als ein Viertel, wurden darin unterrichtet. Besonders in den letzten Jahren ist unter den einklassigen Schulen stark aufgeräumt worden. Von 1882 bis 1886 ist ihre Zahl um 3300 zurückgegangen; sie werden, wo die Zahl der Kinder steigt, in zweiklassige Schulen umgewandelt, natürlich in solche mit einem Lehrer.

Etwas mehr Klassen, nämlich über 18000, aber etwas weniger

Kinder (1100000) haben die zweiklassigen Schulen. Aber drei Fünftel dieser Schulen verfügen nur über je eine Lehrkraft, 5409 Lehrer versorgen in diesen Schulen 10818 Klassen. Wenn wir nun weiter gehen zu den Schulen mit 3, 4, 5, 6, 7 und mehr aufsteigenden Klassen, so vermindert sich die Zahl der Kinder in diesen Schulen stetig, mit einer Ausnahme.

In den dreiklassigen Schulen sitzen 833000 Kinder, von denen aber wiederum 500000 mit halber Lehrkraft sich begnügen müssen: in 2682 dieser Schulen versorgen 5364 Lehrer 8046 Klassen. Auch diese unvollständigen Schulen sind fast sämtlich erst in den letzten Jahren geschaffen worden.

In den 4klassigen Schulen saßen 450000,
" " 5 " " " 285000,
" " 6 " " " 830000,

und in den 7- und mehrklassigen wenig über 200000 Kinder. Unter den mehrklassigen Schulen erfreut sich also die sechsklassige der größten Beliebtheit, und man kann über sie auch manches anerkennende Urteil hören. Ich kann dem nur insofern zustimmen, als bei der Vergleichung Schulen mit weniger als sechs Klassen in Betracht kommen, und wünschte besonders in Rücksicht auf unser Berliner Schulwesen, daß dem sechsklassigen System energisch der Krieg erklärt würde. Für Berlin taugt dieses System ganz und gar nicht, und in andern Großstädten ebensowenig. Vielleicht steht die Angelegenheit hier bald einmal zur Besprechung.

Die Schule mit sechs aufsteigenden Klassen ist die eigentliche preußische Stadtschule. Von den $1\frac{1}{2}$ Millionen städtischen Volksschülern wird etwa die Hälfte (725000) in sechsklassigen Schulen unterrichtet. Ein- und zweiklassige Schulen sind in den Städten selten (sie haben zusammen nur 75000 Schüler), häufiger ist schon die dreiklassige (133000 Schüler), während die vier-, fünf- und siebenklassigen Schulen mit fast gleicher Schülerzahl (je 180—200000) vertreten sind.

Auf dem Lande sind die ein- und zweiklassigen Schulen vorwiegend. In ihnen werden zusammen $2\frac{1}{4}$ Millionen Kinder unterrichtet. Die übrig bleibende Million sitzt zu mehr als zwei Drittel (700000 Kinder) in dreiklassigen Schulen, der Rest in vier-, fünf-, sechs-, sieben- und mehrklassigen. Auf die letzteren, die sieben- und mehrklassigen Schulen kommen auf dem Lande nur 20000 Kinder, und es bestanden 1886 nur 28 solcher Schulen.

Mit den konfessionellen Verhältnissen beschäftigt sich die neueste Statistik des preußischen Schulwesens zwar noch sehr eingehend, aber doch nicht in dem Umfange, als dies früher geschah, wo selbst die Lehrergehälter nach den Konfessionen besonders aufgeführt wurden.

Von den 3063000 evangelischen Kindern besuchten im Jahre 1886 2919000 Schulen ihrer Konfession, 26000 waren in katholischen und 118000 in paritätischen bezw. Simultanschulen unter-

gebracht. Von den 1730000 katholischen Schülern saßen 1582000 in Schulen ihrer Konfession, 55000 waren in evangelischen und 93000 in paritätischen Schulen untergebracht. Die 35000 jüdischen Volksschüler kommen kaum in Betracht. Von ihnen besuchen 13000 Kinder jüdische Schulen, 11000 evangelische, 5000 katholische und 6000 paritätische Schulen.

Über die paritätischen Schulen muß ich hier eine Anmerkung machen. Die Statistik von 1886 macht ihrer 503 mit 3300 Klassen und 217000 Schülern namhaft. Diese Zahl ist den wirklichen Verhältnissen gegenüber viel zu hoch, wie ein Blick auf die Berliner Anstalten zeigt. Wir sind doch wohl alle der Meinung, die Berliner Gemeindeschulen seien Konfessionsschulen. Der Bericht verzeichnet aber 32 paritätische Schulen mit 568 Klassen und 31000 Schülern. Mich überraschten diese Zahlen, bis ich entdeckte, daß in allen diesen Schulen zusammen neben 30000 evangelischen nur 119 katholische und 1300 jüdische Kinder saßen und an diesen Schulen keine einzige katholische Lehrkraft vorhanden war, dagegen neben 523 evangelischen 35 jüdische Lehrkräfte, bekanntlich zumeist Lehrerinnen. Wegen der 3 Dutzend jüdischen Lehrerinnen zählen diese Schulen also zu den paritätischen. In dieser Kraßheit kehrt das Beispiel zwar nicht oft wieder, aber es steht auch nicht einzig da. Wenn also nach der amtlichen Statistik jedes 22. Kind im Staate eine paritätische Schule besucht, so sind davon doch noch recht bedeutende Abstriche zu machen, wenn man sich an das Wesen der Schule und nicht an eine rein äußerliche Form hält. Die Zahl der paritätischen Schulen ist von 1882 bis 1886 nur um 14 zurückgegangen, die Zahl der darin unterrichteten Kinder aber um einige Tausend gestiegen. Aber diese Zahlen sind nicht maßgebend, da eine einzige Lehrkraft andern Bekenntnisses eine Schule schon zu einer paritätischen macht. Thatsächlich hat die konfessionelle Zuspitzung des Volksschulwesens bedeutende Fortschritte gemacht, und es ist nicht abzusehen, wie die Regierung den diesbezüglichen Wünschen und Strömungen ohne Schädigung der Schule oder große Geldopfer gerecht werden will. Es ist nachgewiesen, daß die Mischung der Konfessionen in der letzten Zeit ungeheuer zugenommen hat. Aus dem katholischen Osten und Westen strömt es nach dem protestantischen Zentrum und umgekehrt, und überall wird unter kirchlicher Anregung die Einrichtung konfessioneller Schulen verlangt, natürlich auf Kosten des Staates und zwar für eine Kinderzahl, die oft unter 20 bleibt. Die Regierungen kommen diesen Wünschen vielfach mit einer Bereitwilligkeit entgegen, die nicht im Interesse einer lebhaften Fortentwickelung der Schule liegt.

Wenn auch heute noch Klagen über die Vernachlässigung der konfessionellen Ansprüche laut werden, so handelt es sich eben um Wünsche, denen keine Verwaltung gerecht werden kann. Da, wo für die religiösen Minderheiten keine besonderen Schulen geschaffen werden können, ist wenigstens für den Religionsunterricht gesorgt. Dies

In dieser Beziehung ist die preußische Volksschule niemals günstig gestellt gewesen. Abgesehen von der ersten Zählung im Jahre 1822, die 64 Schüler für die Lehrkraft ergab, hat bis zum Jahre 1867 jeder Lehrer im Durchschnitt 80 Schüler unterrichtlich versorgen müssen. Im Jahre 1871 sinkt diese Zahl auf 75, 1878 auf 72 herab. Von da an beginnt wieder eine Verschlechterung der Verhältnisse; zwar ist 1882 noch derselbe Durchschnitt vorhanden, aber in den Städten ist eine Erhöhung der Schülerzahl eingetreten, auf dem Lande dagegen eine Verkleinerung. 1886 ist man wieder auf dem Durchschnitt von 1871 (75 Kinder) angelangt.

Auf dem Lande kamen auf 1 Lehrer:

1879: 77 Schüler,
1882: 75,5 „
1886: 79 „

In der Stadt:

1879: 62 Schüler,
1882: 64 „
1886: 67 „

In den Städten haben sich von 1882 bis 1886 die Verhältnisse nur in einem Bezirke gebessert, in einem andern sind sie gleich geblieben, in allen andern ist ein Rückschritt zu verzeichnen, der in einzelnen Bezirken erheblich größer ist als der Durchschnitt. Es kamen auf einen Lehrer im Bezirke

| | 1882: | 1886: | |
|---|---|---|---|
| Gumbinnen | 49 | 66 | Schüler |
| Bromberg | 73 | 81 | „ |
| Hildesheim | 63 | 70 | „ |
| Osnabrück | 70 | 82 | „ |
| Münster | 83 | 87 | „ |
| Aachen | 67 | 72 | „ |

Auf dem Lande ist von 1882 bis 1886 in drei Bezirken eine Besserung eingetreten, in vier Bezirken blieben die Verhältnisse unverändert, in allen andern trat eine höhere Belastung der Lehrkräfte ein. Die Zahl der von einem Lehrer zu unterrichtenden Kinder stieg von 1882 bis 1886 im Bezirke

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Posen | von | 106 | auf | 110 |
| Bromberg | „ | 89 | „ | 95 |

---

= 12,4 Prozent auf Berlin, sodaß für den ganzen übrigen Teil des Staates nur 1837 = 27,6 Prozent der Lehrerinnen übrig bleiben. Von den 2751 Landlehrerinnen sind nur 3 in Pommern, 5 in Posen, 28 in Westpreußen, dagegen 2272 = 83 Prozent in Rheinland und Westfalen thätig. In den katholischen Schulen bilden die Lehrerinnen mehr als $^1/_6$, in den evangelischen nur $^1/_{10}$ der Lehrkräfte, dort stehen sich 16 549 und 4233, hier 40 900 Lehrer und 2551 Lehrerinnen gegenüber. In den katholischen Schulen des Rheinlandes bilden die Lehrerinnen mehr als $^2/_5$ der Lehrkörper (1514 und 1070), in denjenigen Westfalens übertreffen sie die Lehrer an Zahl (408 und 414).

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Breslau | von | 94 | auf | 95 |
| Aurich | „ | 66 | „ | 74 |
| Münster | „ | 85 | „ | 92 |
| Kassel | „ | 77 | „ | 81 |
| Düsseldorf | „ | 75 | „ | 80. |

Diese Durchschnittsziffern, die durch die vielen kleinen einklassigen Schulen stark beeinflußt sind, lassen es erklärlich erscheinen, daß in einer nicht kleinen Zahl von Schulen auf eine Lehrkraft 200—300 Kinder entfallen. Die Statistik giebt z. B. an, daß in 72 Schulen 1 Lehrer je 3 Klassen versorgte und nennt aus einem einzigen Bezirke eine stattliche Reihe von Riesenschulen, darunter z. B. eine, in der 1 Lehrer 273, und eine andere, in der 2 Lehrer 365 Kinder unterrichten. Selbst ganze Kreise haben eine unglaublich hohe Zahl von Schülern auf einen Lehrer, z. B. der Kreis Kosten 140, Schmiegel 133, Posen (West) 132, Koschmin 127, Jarotschin 125, Lissa 124, Landkreis Bielefeld 122, Krotoschin 121, Inowrazlaw 118, Herford 117, Gostyn 116, Schrimm 115, Rawitsch 114 ꝛc. ꝛc.

Um diese Schülermassen einigermaßen regelmäßig mit Unterricht zu versorgen, mußte eine große Zahl von Klassen eingerichtet werden, für welche keine Lehrer bestellt wurden: es wurden zweiklassige Schulen mit einem und dreiklassige mit zwei Lehrern in großer Zahl eingerichtet, und an vielen mehrklassigen Schulen fehlten Lehrkräfte. Von 1878 bis 1886 wurden 17317 Klassen neu eröffnet, aber nur 7585 Lehrerstellen neu eingerichtet, also für je 7 Klassen 3 Lehrer beschafft. Der Schöpfer der zweiklassigen Schulen mit einem und der dreiklassigen Schulen mit zwei Lehrern ist Minister Dr. Falk. Aber wie wenig unter seiner Verwaltung von dieser Einrichtung Gebrauch gemacht wurde, geht daraus hervor, daß im Jahre 1878 nur 615 Lehrerstelllen (57165) weniger als Klassen (57780) vorhanden waren, während 1886 die Zahl der Klassen (75097) um 10347 größer war als die der Lehrerstellen (64750) und um 10807 größer als die Zahl der vorhandenen Lehrkräfte. Während also im Jahre 1878 die zwei- und dreiklassigen Schulen mit einer fehlenden Lehrkraft in einer verschwindend geringen Zahl vorhanden waren — eine bestimmte Angabe liegt darüber nicht vor — waren zweiklassige Schulen mit einem Lehrer 1882 schon in der Zahl von 2989 mit 337801 Kindern vorhanden, und 1886 5409 dieser Schulen mit 571474 Kindern. Die Zahl der dreiklassigen Schulen mit zwei Lehrern betrug 1882 1847 mit 344742 Kindern und 1886 2682 mit 486772 Kindern. Diese ungeheure Kinderzahl (1058246) ist nicht nur auf eine doppelt belastete Lehrkraft angewiesen, sondern auch auf doppelt benutzte Schulzimmer und zum größten Teile auch auf Schulbänke von unpassender Größe. Auch an den vier- und mehrklassigen Schulen fehlt eine große Zahl von Lehrern. Auf 28829 Klassen kommen nur 26742 Lehrer. Es fehlten hier mithin 2087 Lehrer. Leider ist gerade hier der Mangel an Lehrkräften so ungleich verteilt, daß daraus in einzelnen Fällen ganz uner-

hörte Zustände sich ergeben. Besonders groß ist der Lehrermangel in den vier- und mehrklassigen Landschulen. Hier kommen auf 7907 Klassen 6504 Lehrer, so daß jede fünfte Klasse ohne Lehrer war. In den betreffenden Landschulen Pommerns und Westpreußens war jede vierte, in denjenigen Posens und Schlesiens jede dritte Klasse ohne Lehrer. In letzterer Provinz versorgten 1402 Lehrer 2026 Klassen.

Der Grundsatz: „für jede Klasse eine Lehrkraft" ist also in der preußischen Volksschule längst aufgegeben worden, hoffentlich aber nicht für immer; denn auf diesen Grundsatz baut sich ein großer Teil des pädagogischen Lebens in einer Schulanstalt auf. In vielen Kommunen, z. B. in Berlin und Hamburg, hat man bisher noch für jede Klasse auch eine Lehrkraft bestellt. In Frankreich ist die Zahl der Lehrkräfte größer als die der Klassen. Daß in dieser Beziehung zwischen den Volksschulen und höheren Lehranstalten ein großer Unterschied besteht, erscheint gerechtfertigt, daß aber auch schon die Volks- und Mittelschulen so von einander abweichen, daß dort 75, hier 33 Kinder und dort 1,16, hier 0,95 Klassen auf je eine Lehrkraft kommen, erscheint in den Verhältnissen durchaus nicht genügend begründet.

Die Vermehrung der Klassen über die Zahl der Lehrkräfte hinaus ist in einzelnen Fällen eine sehr heilsame Maßregel. Es sollte davon aber nur in der Weise Gebrauch gemacht werden, daß Klassen, die etwas über 80 Kinder steigen, geteilt werden. Wo aber diese Maßnahmen dazu dienen, um bei mehr als der doppelten Zahl von Kindern eine Lehrkraft zu sparen, ist das Verfahren zu verurteilen, der Schüler sowohl als des Lehrers wegen. Den Kindern wird auf diese Art nur ein halber Schulunterricht geboten und der Lehrer über Gebühr belastet. Daß der Vermehrung der Klassen auch eine gleiche Vermehrung der Lehrkräfte hätte entsprechen müssen, geht aus der hohen Frequenz der meisten Klassen hervor. Auch diejenigen, die ihren Lehrer noch mit einer andern Klasse teilen müssen, sind sehr häufig stark überfüllt. Nach einem Ministerialreskript vom Jahre 1827 ist eine Klasse noch normal besetzt, wenn sie in einklassigen Schulen nicht über 80 und in mehrklassigen Schulen nicht über 70 Schüler hat, wobei es nach den heutigen Verhältnissen aber gar nicht in Frage kommt, ob auch für jede Klasse ein Lehrer vorhanden ist, so daß eine zweiklassige Schule mit 1 Lehrer und 140 Kindern noch zu den normalen zählt. Nach dieser Berechnungsweise saßen in normalen Klassen 1882: 2275616 Kinder = 52,44 Prozent, 1886: 2604874 Kinder = 53,84 Prozent, in überfüllten Klassen 1882: 2064113 Kinder = 47,56 Prozent und 1886: 2233373 Kinder = 46,16 Prozent. In diesen Zahlen kommt eine kleine Besserung zum Vorschein, trotzdem 1886 noch 170000 Kinder mehr in überfüllten Klassen saßen als 1882. Aber die Verkleinerung der Klassen in einzelnen Bezirken ist leider ausnahmslos auf die Einrichtung von Schulklassen ohne Lehrkraft

zurückzuführen. Wie erheblich übrigens auch in der Besetzung der Klassen in einzelnen Bezirken sich die Verhältnisse verschlechtert haben, geht aus der folgenden Tabelle hervor.

Die Zahl der „normal" beschulten (also in Klassen mit weniger als 71 bezw. 81 Schülern) unterrichteten Kinder betrug in Prozenten der Gesamtheit im

| Bezirk | In den Städten. 1882 | 1886 | Auf dem Lande. 1882 | 1886 |
|---|---|---|---|---|
| Gumbinnen | 78,02 | 61,03 | 54,74 | 55,86 |
| Danzig | 71,88 | 52,90 | 58,20 | 53,32 |
| Berlin | 92,90 | 91,85 | — | — |
| Oppeln | 35,90 | 32,47 | 27,23 | 29,68 |
| Lüneburg | 70,74 | 64,90 | 69,05 | 71,46 |
| Osnabrück | 38,84 | 31,11 | 59,27 | 53,83 |
| Münster | **17,37** | **11,07** | **23,72** | **17,46** |
| Minden | 50,60 | 41,54 | 59,16 | 61,88 |
| Arnsberg | 20,77 | 21,76 | **49,71** | **31,47** |
| Düsseldorf | 34,94 | 30,46 | 37,27 | 27,19 |
| Trier | 55,37 | 37,47 | 51,55 | 46,31 |
| Aachen | 43,32 | 33,38 | 57,53 | 50,45 |

Die folgenden Einzelzahlen veranschaulichen die Frequenz der überfüllten Klassen in den einzelnen Schulgattungen. Es bestanden am 20. Mai 1886 im preußischen Staate:

2812 einklassige Schulen mit je 81—100 Kindern
1751 „ „ „ „ 101—150 „
152 „ „ „ über 150 „

Zus. 4715 einklassige Schulen mit 81 bis über 150 Kindern.

Auf welche Art sollen die Lehrer dieser Anstalten ihrer Aufgabe gerecht werden?

In den zweiklassigen Schulen mit einem Lehrer hatten:
1482 Klassen je 71— 90 Schüler,
355 „ „ 91—120 „
40 „ über 120 „

Zus. 1877 Kl. je 71 bis über 120 Schüler.

In den letzten 40 Klassen unterrichteten 20 Lehrer 5218 Schüler, also jeder durchschnittlich 261 Kinder, und jede Klasse hatte durchschnittlich 130 Kinder. In den oben aufgeführten 152 einklassigen Schulen mit über 150 Schülern unterrichteten 152 Lehrer 26147 Schüler, also jeder Lehrer 173 Schüler.

In den eigentlichen zweiklassigen Schulen (mit zwei Lehrern) hatten:

1842 Klassen je 71— 90 Schüler,
566 „ „ 91—120 „
97 „ „ über 120 „

Zus. 2505 Kl. je 71 bis über 120 Schüler.

In den 97 Klassen mit je über 120 Kindern saßen 13441 Kinder, also durchschnittlich 139 Kinder in jeder Klasse.

In den dreiklassigen Schulen mit zwei Lehrern hatten:

1835 Klassen je 71— 90 Schüler,
347 „ „ 91—120 „
23 „ „ über 120 „

Zus. 2205 Kl. je 71 bis über 120 Schüler.

Die 23 Klassen mit mehr als 120 Kindern hatten zusammen 2939 Schüler, also eine Klassenfrequenz von 128, für jeden Lehrer eine Schülerzahl von 192.

In den sonstigen drei- und mehrklassigen Schulen hatten:

11239 Klassen je 71— 90 Schüler,
2716 „ „ 91—120 „
278 „ „ über 120 „

Zus. 14233 Kl. je 71 bis über 120 Schüler.

Diese 278 Klassen mit mehr als 120 Kindern hatten zusammen 38758 Schüler, also durchschnittlich 140 Kinder in der Klasse.

Im ganzen ergeben sich:

19210 Kl. mit je 81—100 bezw. 71— 90 Kindern,
5735 „ „ „ 101—150 „ 91—120 „
590 „ „ „ über 150 „ über 120 „

Zusammen 25535 Kl. mit 81 bis 150 bezw. 71 bis über 120 Kindern.

Oder es saßen:

1546366 Kinder in Klassen mit 71—90 bezw. 81—100 Kindern.
Durchschnitt: 80,50 Kinder.
600504 Kinder in Klassen mit 91—120 bezw. 101—150 Kindern.
Durchschnitt: 105 Kinder.
86503 Kinder in Klassen mit über 120 bezw. über 150 Kindern.
Durchschnitt: 147 Kinder.

2233373 Kinder in überfüllten Klassen.

Angesichts solcher Zahlen wird man den Verfassern der einleitenden Denkschrift zur amtlichen Statistik zustimmen müssen, wenn sie schreiben: „Die Volksschulverwaltung ist sich klar bewußt, daß sie noch einen weiten Weg hat, ehe sie dahin gekommen ist, nicht ideale, sondern nur normale Verhältnisse zu schaffen, aber sie meint richtig zu handeln, wenn sie vor dem ganzen Lande die Aufgabe darlegt, welche ihr zu lösen übrig bleibt, und sie überläßt sich der Hoffnung, daß sie damit zugleich nicht nur die beteiligten und verpflichteten Gemeinden, sondern alle diejenigen, welche eine Vorstellung von der Bedeutung

der Schule haben, zur Mitarbeit an ihrem Werke anregen werde." Das hoffen auch wir! Und gleichzeitig kann ich nicht umhin, zu betonen, daß wir wohl in erster Linie diejenigen sind, welche alle „die eine Vorstellung von der Bedeutung der Schule haben," zur Hebung und Besserung unseres Volksschulwesens aufrufen sollten. Und nicht nur das! Wer heute den Wert der Schule noch nicht zu schätzen weiß, sollte durch unsere Arbeit dieses Höchste der nationalen Güter kennen lernen.

Die am wenigsten erfreuliche Thatsache, die durch die 1886er Statistik zur Gewißheit wird, ist aber ohne Frage der unerhörte Rückgang der Lehrergehälter in den Städten. Diese Angelegenheit ist indessen in der Presse, der politischen wie der pädagogischen so vielfach besprochen worden,*) daß ich unter dem Hinweis auf die bekannten Tabellen und unter dem Ausdruck lebhaftesten Bedauerns darüber mich sehr kurz fassen kann.

Auf dem Lande haben die Gehälter von 1878 bis 1886 nur geringe Veränderungen erfahren, hier eine Verschlechterung, dort eine Verbesserung, die sich im allgemeinen aufhebt. Das Durchschnittsgehalt der Landlehrer wird, ohne Wohnung und Feuerung bezw. die Entschädigungen dafür, die auch bei den späteren Angaben ausgeschlossen sind, aber mit Einschluß der persönlichen und der staatlichen Dienstalterzulagen auf 954 Mark angegeben.

In den Städten ist ein allgemeiner, im Einzelnen aber sehr ungleicher Rückgang eingetreten.

Das Durchschnittsgehalt für Volks- und Mittelschullehrer betrug

| in | 1878. | 1886. | Rückgang. |
|---|---|---|---|
| Ostpreußen | 1238 M. | 1147 M. | 93 M. |
| Westpreußen | 1228 „ | 1077 „ | 151 „ |
| Berlin | 2063 „ | 1726 „ | 337 „ |
| Brandenburg | 1352 „ | 1214 „ | 138 „ |
| Pommern | 1422 „ | 1282 „ | 140 „ |
| Posen | 1162 „ | 1103 „ | 59 „ |
| Schlesien | 1419 „ | 1283 „ | 136 „ |
| Sachsen | 1309 „ | 1193 „ | 116 „ |
| Westfalen | 1379 „ | 1284 „ | 95 „ |
| Rheinland | 1470 „ | 1409 „ | 63 „ |
| Hohenzollern | 1118 „ | 1094 „ | 24 „ |
| Schleswig-Holstein | 1372 „ | 1366 „ | 6 „ |
| Hannover | 1422 „ | 1263 „ | 159 „ |
| Hessen-Nassau | 1652 „ | 1496 „ | 156 „ |
| Staat | 1441 M. | 1329 M. | 112 M. |

*) Vgl. Preuß. Lehrerzeitung Nr. 201 und 219. Pädagogische Zeitung Nr. 34.

Viel bedeutender ist der Rückgang der Gehälter, der die Volksschullehrer allein getroffen hat. Nach Tabelle 41 der mehrerwähnten Denkschrift betrug:

Das Durchschnittsgehalt der städtischen Volksschullehrer

| in | 1878. | 1886. | Rückgang. |
|---|---|---|---|
| Ostpreußen | 1164 M. | 1062 M. | 102 M. |
| Westpreußen | 1150 „ | 991 „ | 159 „ |
| Berlin | 1998 „ | 1675 „ | 323 „ |
| Brandenburg | 1339 „ | 1144 „ | 195 „ |
| Pommern | 1423 „ | 1211 „ | 212 „ |
| Posen | 1121 „ | 1027 „ | 94 „ |
| Schlesien | 1356 „ | 1243 „ | 113 „ |
| Sachsen | 1345 „ | 1138 „ | 207 „ |
| Westfalen | 1351 „ | 1250 „ | 101 „ |
| Rheinland | 1443 „ | 1365 „ | 78 „ |
| Hohenzollern | 1119 „ | 1096 „ | 25 „ |
| Schleswig-Holstein | 1329 „ | 1321 „ | 8 „ |
| Hannover | 1414 „ | 1189 „ | 225 „ |
| Hessen-Nassau | 1608 „ | 1373 „ | 235 „ |
| Staat | 1414 M. | 1279 M. | 135 M. |

Noch greller wird die Verschlechterung der Lehrergehälter beleuchtet durch eine Tabelle, welche die Summen angiebt, welche 1878 und 1886 für die Lehrerbesoldug in den Städten ausgegeben wurden.

Lehrereinkommen in den Städten 1878 und 1886.

| Provinzen | Anzahl der Stellen 1878 | Anzahl der Stellen 1886 | Vermehrung bezw. Verminderung der Stellen um: | Gesamt-Stelleneinkommen (einschl. persönliche und Dienstalterszulagen) 1878 | Gesamt-Stelleneinkommen (einschl. persönliche und Dienstalterszulagen) 1886 | Vermehrung oder Verminderung d. aufgewandten Summe um: |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ostpreußen | 789 | 782 | — 7 | 918 645 | 831 590 | — 87 055 |
| Westpreußen | 675 | 762 | + 87 | 776 109 | 754 748 | — 21 361 |
| Berlin | 1567 | 2664 | + 1097 | 3 130 619 | 4 461 418 | + 1 330 799 |
| Brandenburg | 1777 | 1838 | + 61 | 2 379 203 | 2 103 029 | — 276 174 |
| Pommern | 1216 | 1232 | + 16 | 1 730 088 | 1 491 372 | — 238 715 |
| Posen | 983 | 1036 | + 53 | 1 101 796 | 1 063 831 | — 37 965 |
| Schlesien | 2040 | 2450 | + 410 | 2 766 382 | 3 045 147 | + 278 765 |
| Sachsen | 2009 | 2253 | + 244 | 2 697 056 | 2 564 254 | — 132 802 |
| Westfalen | 1295 | 1737 | + 442 | 1 748 925 | 2 171 744 | + 422 819 |
| Rheinland | 3093 | 4183 | + 1090 | 4 463 331 | 5 709 361 | + 1 246 030 |
| Hohenzollern | 23 | 28 | + 5 | 25 720 | 30 676 | + 4 956 |
| Schleswig-Holstein | 758 | 977 | + 219 | 1 007 700 | 1 290 729 | + 283 029 |
| Hannover | 1034 | 1291 | + 257 | 1 462 318 | 1 534 583 | + 72 265 |
| Hessen-Nassau | 1040 | 1186 | + 146 | 1 672 438 | 1 627 856 | — 44 582 |
| Staat | 18299 | 22419 | + 4120 | 25 880 330 | 28 680 339 | + 2 800 009 |

Aus diesen Zahlen geht unter anderm hervor, daß in sieben Provinzen trotz erheblicher Vermehrung der Lehrkräfte die zur Besoldung nötigen Summen sich verkleinert haben, in Ostpreußen um 87000 Mark, in Brandenburg um 276000, in Pommern um 239000, in Sachsen um 133000 Mark; in Summa wurden in jenen sieben Provinzen zwar 600 Lehrer mehr angestellt, aber 833000 Mark weniger zur Besoldung gebraucht.

In der amtlichen Denkschrift, die diese Zahlen bringt, wird nirgends der Versuch gemacht, diese Zahlen zu verschleiern oder abzuschwächen, eine Objektivität, die anerkannt werden muß. Um so auffälliger ist es, daß dies in der Presse versucht wird, und zwar in einem Blatte, das den Namen „Lehrerzeitung" an seiner Spitze trägt. Ich habe dafür keine weiteren Worte. —*)

Es ist ausgerechnet worden, daß sich diese Gehaltsverluste für 22419 städtische Lehrer auf mehr als 3 Millionen Mark beziffern. Eine solche Summe ist so groß, daß ihr Verlust nicht ohne Einfluß auf Schule und Lehrerschaft bleiben kann, und daß von unserer Seite alles gethan werden muß, um den alten Zustand wieder herzustellen. Daß man auch in der Unterrichtsverwaltung die Notwendigkeit eines solchen Schrittes fühlt, geht aus einer Verfügung des Ministers hervor, nach der die Dotation einer Schulstelle grundsätzlich nicht herabgesetzt werden soll. Eine solche Verfügung hätte nur acht Jahre früher kommen und auch für die Besoldung der neugeschaffenen Stellen feste Normen aufgestellt werden müssen.

Lassen Sie mich damit von der öffentlichen Volksschule Abschied nehmen, um noch einen Blick auf das nächste Glied des öffentlichen Schulwesens, auf die Mittelschulen zu werfen.

In den siebziger Jahren von pilzartig aufschießenden höheren Lehranstalten fast erdrückt, haben sich die Mittelschulen (Knaben- und Mädchen-Mittelschulen und höheren Mädchenschulen) in den letzten Jahren wiederum kräftiger entwickelt. Während nach der allerdings nicht ganz vollständigen Zählung von 1878 in Preußen nur 255 solcher Schulen mit 2207 Klassen, 2328 vollbeschäftigten Lehrkräften und 72039 Kindern vorhanden waren, wurden 1886, bei vollständiger Aufnahme, 576 Schulen mit 3818 Klassen, 4015 Lehrkräften (2894 Lehrer und 1021 Lehrerinnen) und 134937 Schülern gezählt. Von den 3818 Klassen waren 1280 Knabenklassen mit 47527 Schülern, 2280 Mädchenklassen mit 77456 Schülerinnen und 258 gemischte Klassen mit 5497 Knaben und 4457 Mädchen. Es waren also 53024 Knaben und 81913 Mädchen in den Mittelschulen untergebracht. Die größere Zahl der Mädchen erklärt sich daraus, daß es in

*) Inzwischen ist auch in der politischen Presse der Versuch gemacht worden, diese Zahlen zu bemängeln. Die mir zu Gesicht gekommenen Auslassungen rühren indessen von jemand her, der die vorliegende Statistik noch gar nicht eingesehen hat sondern sich auf das Handbuch für den preußischen Staat von 1888 beruft. Ein Eingehen darauf ist also überflüssig. Erst lesen, dann beurteilen!

Preußen keine anderen, über die Volksschule hinausgehenden öffentlichen Schulen für Mädchen giebt, während die höheren Knabenschulen (Gymnasien, Realgymnasien, höhere Bürgerschulen u. s. w.) zur selben Zeit zusammen noch 151 541 Schüler zählen. Rechnet man zu diesen Zahlen noch die in den privaten Mittelschulen unterrichteten 12 625 Knaben und 55 748 Mädchen hinzu, so ergeben sich in den öffentlichen und privaten höheren und mittleren Schulen des ganzen Staates 217 190 Knaben und 137 661 Mädchen. Auch wenn man in Betracht zieht, daß einmal ein größerer Teil der Schüler in den höheren Lehranstalten in einem Alter steht, in welchem Mädchen die Schule nicht mehr zu besuchen pflegen, und daß andererseits die private Erziehung im Hause, Pensionaten u. s. w. bei Mädchen häufiger Anwendung findet als bei Knaben, ergiebt sich doch, daß den Knaben in größerer Zahl eine über die Volksschule hinausgehende Bildung geboten wird als den Mädchen. Die Verteilung der Mittelschulen über das Staatsgebiet ist sehr ungleich, und zwar ist dafür die Konfession der Bevölkerung in erster Linie maßgebend. Von den Schülern gehörten 115 203 dem evangelischen, 9969 dem katholischen und 9221 dem jüdischen Glaubensbekenntnis an. Von den 576 Schulen werden 433 als evangelische, 52 als katholische und 91 als paritätische bezeichnet. Jüdische Mittelschulen bestehen in Preußen nicht. Die 52 katholischen Schulen sind kleine Anstalten mit zusammen 2740 Kindern.

Aus der geringen Benutzung der Mittelschulen seitens der katholischen Bevölkerung erklärt sich die geringe Zahl derselben in den Bezirken Oppeln, Münster (dies der einzige Regierungsbezirk, der keine öffentliche höhere Mädchenschule hat), Koblenz, Köln, Trier und Aachen, die zusammen nur 4272 Mittelschüler = 3 Prozent der Gesamtheit stellen, während sie an der Volksschülerzahl mit 17 Prozent, also fast sechsmal so stark, beteiligt sind. Die Klassengliederung der preußischen Mittelschulen zeigt eine große Mannigfaltigkeit. Nur 196 Schulen mit 83 800 Schülern hatten sieben und mehr aufsteigende Klassen, im übrigen treten ein-, zwei-, drei- bis sechsklassige Schulen in nicht sehr ungleicher, mit der Klassenzahl wachsender Anzahl auf. Die kleineren dieser Anstalten bauen sich auf die Volksschule auf. Das preußische Mittelschulwesen verursachte im Jahre 1886 einen Aufwand von rund 11 Millionen Mark. Jeder Schüler kostete mithin 80 Mark, während ein Schüler einer höheren Lehranstalt 179 und ein Volksschüler 24 Mark kostete. Von diesen Kosten werden in den höheren Schulen durch Schulgeld 90—95 Mark gedeckt, in den Mittelschulen 36,50 Mark, in den Volksschulen 2,25 Mark, so daß von Staat, Gemeinden oder vorhandenen Stiftungen ca. 90 bezw. 43,50 und 21,75 Mark für den Schüler der einzelnen Gattung gezahlt werden mußten. Die Gehälter der Mittelschullehrer betrugen im Durchschnitt 1614 Mark und erforderten einen Aufwand von 6 481 629 Mark. Der Wert der freien Wohnung und Feuerung bemißt sich auf 327 Mark, macht zusammen 1941 Mark. Die Volksschullehrergehälter betrugen (in Stadt

und Land zusammen) 1067 Mark + 208 Mark für Wohnung und Feuerung = 1275 Mark; in den Städten: 1279 Mark + 280 Mark = 1559 Mark. Seit dem Erlaß des Schullastengesetzes (1. Oktober 1888) ist das preußische Mittelschulwesen in ein neues Entwickelungsstadium eingetreten, über das zur Zeit ein sicheres Urteil noch nicht gefällt werden kann.

Während also die öffentlichen Mittelschulen in sichtlichem Aufschwunge begriffen sind, befindet sich das Privatschulwesen stark im Rückgange. Während in den alten Provinzen 1861 noch 1434 Privatschulen mit 2944 Klassen und 84021 Schülern bestanden, waren 1886, also 25 Jahre später, auf demselben Gebiete nur noch 888 Privatschulen mit 2942 Klassen und 63144 Kindern vorhanden. Die Zahl der Schüler in den entsprechenden öffentlichen Schulen (Volks- und Mittelschulen) ist in demselben Zeitraum von 2880000 auf 4096000 gestiegen. Im ganzen Staate wurden 1871 1868 Privatschulen mit 4481 Klassen und 107121 Schülern gezählt, 15 Jahre später (1886) nur 1209 Schulen mit 3783 Klassen und 77136 Schülern. In beiden Fällen ist der Rückgang der Schulen und Schüler stärker als der der Klassen, woraus hervorgeht, daß es besonders kleinere Anstalten sind, die zu bestehen aufgehört haben und daß die Klassen an Schülerzahl eingebüßt haben. Während 1861 die Klasse einer Privatschule im Durchschnitt noch 29 Kinder zählte, sank die Klassenstärke 1886 auf 21 bezw. 20 herab, eine Veränderung, die für die erziehliche Versorgung der Kinder von großem Vorteil ist, wenn der Klassenbesuch nur nicht so schwach wird, daß die Lebensfähigkeit der Schulen darunter leidet. Von den im Jahre 1886 in Preußen bestehenden 1209 Privatschulen begnügten sich 248 Schulen mit 368 Klassen und 8763 Schülern mit den Lehrzielen der Volksschule, während 961 Anstalten mit 3415 Klassen und 68373 Schülern Mittelschulen waren. Da zur selben Zeit in den öffentlichen Volksschulen 4838247 Kinder und in den öffentlichen Mittelschulen 134937 Kinder saßen, so sind die privaten Volksschulen ihrer Zahl nach ohne jede Bedeutung, während die privaten Mittelschulen mehr als ein Drittel sämtlicher Mittelschüler mit Unterricht versorgen. In den 961 privaten Mittelschulen, die aber nur zum kleinsten Teile vollentwickelte Anstalten mit sechs oder mehr aufsteigenden Klassen sind, wurden neben 55748 Mädchen nur 12625 Knaben unterrichtet, und von diesen nur 6909 in besonderen Klassen, so daß diese Anstalten vorwiegend der Ausbildung des weiblichen Geschlechts dienen. Die Mehrzahl der Privatschulen beider Gattungen befindet sich in den Städten, besonders in den größeren, nur ein Neuntel der Privatschüler wurde auf dem Lande gezählt. Betreffs der Verteilung der Privatschulen über das Staatsgebiet macht sich überall dort eine geringere Entwickelung derselben bemerkbar, wo öffentliche Mittelschulen in größerer Zahl bestehen, wie in Brandenburg, Sachsen und Hannover. Eine geringe Entwickelung zeigt auch das Privatschulwesen in den rein

katholischen Bezirken, wie Münster, Trier und Aachen, obgleich dort auch öffentliche Mittelschulen in geringer Zahl vorhanden sind.

---

Meine Herren! Ich schließe damit ab. Es würde unmöglich sein, den Riesenkörper des preußischen Volksschulwesens auch nur in seinen Hauptlinien in einer Abendstunde zu schildern. Das war auch nicht meine Absicht. Ich bin befriedigt, wenn es mir gelungen ist, Sie auf eine hochwichtige Publikation der preußischen Schulverwaltung hinzuweisen und diesem Werke den Weg in Ihre Hausbibliotheken zu ebnen. Wenn der preußische Volksschullehrer nicht eifrigst bemüht ist, sich eine vollständige Kenntnis seines Arbeitsfeldes anzueignen, wer will dann von weiteren Kreisen ein reges Interesse für alle Bewegungen auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichts erwarten? Aber nur dann, wenn das „Volk" sich zur „Volksschule" bekennt, ihren Entwickelungsgang verfolgt, für alle Schäden ein aufmerksames Auge, für alle Fortschritte ein dankendes Wort besitzt, wird der Schulverwaltungskörper mit einer neuen Kraft die Arbeit aufnehmen, wird der Lehrer sich seiner großen Aufgabe lebendig bewußt bleiben, sich als Lehrer und Erzieher des Volkes fühlen. Die Volksschule ist bisher eine karge Herrin, die ihre Diener weder mit Geld noch mit Ehren lohnt. Aber ist sie an ihrer Armut schuld? Sie kann und muß reich werden, aber nur durch unsere Arbeit! Darum lassen Sie uns, verehrte Kollegen, nicht müde werden, für unsere Herrin zu arbeiten, zu sorgen, zu wirken, ja auch zu kämpfen und zu streiten. Gewiß eine Aufgabe, des Schweißes der Edlen wert!

---

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Universitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.** Aus und nach einer Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. Von Dr. P. Dettweiler, Lehrer am Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Die Vorbildung der Lehrer in Präparandenanstalten,** von J. Langermann, Volksschullehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

5. Heft: **Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. u. 7. Heft: **Zur Schulgesundheitspflege.** Von Professor Dr. med. u. phil. Herm. Cohn, Augenarzt in Breslau, W. Siegert, Vorschullehrer in Berlin und Dr. med. Rafael Coën, Leiter der ersten österr. Heilanstalt für Sprechkranke in Wien Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

8. Heft: **Der Büreaukratismus auf dem Schulgebiete,** von W. A. Fett, Lehrer in Königsberg in Preußen. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

9. Heft: **Die preußische Volksschule, ihr gegenwärtiger Stand und ihre jüngste Entwickelung,** von J. Tews, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

Bielefeld und Duisburg.

Die Verlagshandlung: Der Herausgeber:

**Velhagen & Klasing.** **Wilhelm Meyer-Markau.**

In demselben Verlag ist erschienen:

# Lebensbilder
# deutscher Dichter.

## In Anknüpfung an den Lese- und Gesangstoff der Volksschule

für den Gebrauch

in

## Schule und Haus

bearbeitet

von

**August Gräve,**
Rektor in Hamm i. W.

Supplement zu den „Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule“ desselben Verfassers.

**Preis geheftet 1 M. 20 Pf.**

---

In vorliegender Schrift bietet Verfasser für die gereiftere Jugend (für Kinder vom zwölften Jahre an) acht Lebensbilder deutscher Dichter. Die beiden Dichterfürsten, Goethe und Schiller, der getreue Eckart des deutschen Volkes, E. M. Arndt, der Sänger und Held, Th. Körner, der Kaiserherold der Hohenzollern, E. Geibel, der kerndeutsche, gemütvolle Schwabe, L. Uhland, der Volksfreund und Volksdichter, P. Hebel, und der Dichter der Kinderwelt, W. Hey, werden in anschaulich-ausführlicher Weise, dem kindlichen Verständnisse entsprechend, vorgeführt.

Für den Gebrauch in der Schule ist die Schrift in erster Linie insofern bestimmt, als sie dem Lehrer den im deutschen Unterrichte zu verwertenden Stoff darreicht.

Aber dieselbe kann auch den Kindern selbst in die Hand gegeben und von ihnen als Lesestoff in den deutschen Unterrichtsstunden oder im Hause benutzt werden. — Vielleicht finden hier und da auch Erwachsene noch Gefallen an dem Stoffe. — Die für die Kinder notwendigen Vorbesprechungen können von denjenigen, die mit gereifterem Verständnis an den Stoff herantreten, nach Belieben benutzt oder übergangen werden.

Das Büchlein bittet daher zugleich um Aufnahme in die für die Jugend bestimmten Büchersammlungen der Schulen, der Volks-, Mittel-, Töchter- und Fortbildungsschulen. Auch an die Thür des deutschen Hauses klopft es bescheiden und wünscht Einlaß, um einmal mitreden zu dürfen, wenn im Kreise der Familie von den großen Männern des deutschen Volkes gesprochen oder gelesen wird.

Die Grundsätze, die den Verfasser bei der Bearbeitung des Stoffes geleitet haben, sind am Schlusse in einer für den Lehrer bestimmten Nachschrift dargelegt worden.

Möge das Büchlein dazu beitragen, die Liebe zu unsern großen Dichtern und zu den teuersten Schätzen des Volkes zu beleben und zu mehren!

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

II. Band.] Januar 1890. [Heft 10.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

# Zur Umgestaltung des Rechenunterrichtes.

Von

A. Büttner,
Seminarlehrer in Marienburg.

Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1890.

Einzelpreis: 50 Pf.

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

**Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.**

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

## I. Band.

1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf.

# Zur Umgestaltung des Rechenunterrichtes.

Von

**A. Büttner,**

Seminarlehrer in Marienburg.

Nicht der Schule, sondern dem Leben! Das ist eine alte, jedem Lehrer, jedem Schulpfleger wohlbekannte Mahnung. Aber es scheint, als hätte die Schule das Wort nicht recht beherzigt; denn statt seiner Mahnung hört man gar häufig die Anklage: „Unsere Schulen leisten das nicht, was das Leben von ihnen fordert.“ Man tritt deshalb gegenwärtig an alle Unterrichtsgebiete heran, um sie im Hinblick auf das Bedürfnis des praktischen Lebens nach Stoff und Lehrweise zu prüfen. In Lehrervereinen, in Zeitschriften, Broschüren und neuen Büchern für Lehrer und Schüler, — überall begegnen wir Reformbestrebungen. Im Rechenunterrichte befremden diese Bestrebungen für den ersten Augenblick. Das Rechnen war das Kapital- und Glanzfach bei Pestalozzi, und durch Männer, wie Tillich, Stephani, v. Türk, Kawerau, Dinter, Harnisch, Scholz, Diesterweg, Hentschel, A. W. Grube, Goltzsch u. a. hat die Methode des Altmeisters eine hohe Stufe der Ausbildung erlangt, so daß man nicht selten der Behauptung begegnet: „Die Methode des Rechnens kann als abgeschlossen betrachtet werden.“ Nun, die Methode ist ja auch da. Schon vor 30 Jahren konnte jeder Lehrer, soweit die objektive Methode des Gegenstandes in Betracht kommt, einen guten Rechenunterricht geben. Aber das Bessere ist der Feind des Guten; Stillstand — ist Rückgang! In diesem Sinne habe ich aus den Bestrebungen der Gegenwart heraus die Frage aufgeworfen: „In welchen Punkten muß der Rechenunterricht umgestaltet werden, damit seine Erfolge den berechtigten Forderungen des Lebens entsprechen?“*) In der Beantwortung dieser Frage will ich drei Hauptpunkte näher beleuchten:

Es ist der Rechenstoff im ganzen und auf den einzelnen Stufen des Lehrganges wesentlich zu beschränken,

*) Der Vortrag wurde auf einer Seminar-Konferenz in Marienburg gehalten.

die Fertigkeit im Kopfrechnen mit kleinen Zahlen, den Zahlen des praktischen Lebens, bedeutend zu erhöhen,

das angewandte Rechnen auf allen Stufen eng mit dem Rechnen in unbenannten Zahlen zu verbinden.

## I.

Über die Beschränkung des Stoffes hat man sehr viel geredet und geschrieben; aber zur That schreitet man selten. Weil der Stoff zu umfangreich ist, kommen die meisten Schüler nicht zur vollen Beherrschung desselben. Wir liefern keine fertige Arbeit. Die Folgen davon sind in doppelter Beziehung recht traurig. Zum ersten kommen Lehrer und Schüler nie zu der Freude, welche gelungene Arbeit dem Menschen bereitet, und welche die Arbeitslust und die Treue im kleinen kräftigt. Wie oft hört man den Lehrer seufzen: „Kinder, das müßt ihr doch wissen; ihr habt es ja gehabt!“ Ja, „gehabt haben“ die Armen viel; aber es ist nicht genug geübt worden. Und damit hängt das zweite zusammen: die Kinder nehmen das, was sie im Leben brauchen, nicht sicher genug aus der Schule in dasselbe mit hinüber, weshalb vieles nach der Schulzeit so leicht verfliegt wie Spreu vor dem Winde. Wie ist da Wandel zu schaffen? Abrüsten! Vereinfachen! sei unsere Losung. Wir müssen den Stoff auf das notwendigste Maß beschränken, auf ein Maß, das unter den gegebenen Umständen mit Erfolg durchgearbeitet werden kann. Ich sage „unter den gegebenen Umständen,“ weil man bei der Beschränkung des Rechenstoffes die verschiedenen Arten der Schulen, sowie die Verhältnisse berücksichtigen muß, unter denen die einzelne Schule arbeitet. Wir unterscheiden innerhalb des hergebrachten Rechenstoffes drei Gruppen: notwendige, wünschenswerte und überflüssige Stoffe. Fangen wir mit den letzteren an.

1) Als überflüssig sind folgende Stoffe aus dem Rechenunterrichte auszuscheiden:

a. die Aufgaben mit großen (vielstelligen) Zahlen;
b. die Zerlegung der Zahlen in Primfaktoren, das Suchen des Generalnenners für mehr als 2 Brüche, die Einteilung der Decimalbrüche und die Verwandlung der periodischen Decimalbrüche in gemeine Brüche;
c. die Aufgaben mit mehr als zwei Benennungen, sowie mit veralteten Münz-, Maß-, Gewichts- und Zählheiten;
d. Termin- und Mischungsrechnung, Rabatt auf Hundert, zusammengesetzte Aufgaben mit gesuchten Bedingungen, welche den Verhältnissen des Lebens fremd sind, der schriftliche Ansatz für Aufgaben der Zeitrechnung, der Kettensatz.

Zu Punkt c folgende Bemerkungen. Durch die neue Münz-, Maß- und Gewichtsordnung aus den Jahren 1868 und 1871 wurde das Rechnen zum Teil in ganz neue Bahnen gedrängt. Diese waren mit den neuen Gesetzen nicht so ohne weiteres gegeben, sondern sie mußten gesucht

werden. Das hat manchem Rechenlehrer schlaflose Nächte gebracht. Kam man schon in nicht geringe Verlegenheit, als man uns den Fuß und die Rute nahm; völlig ratlos standen die meisten da, als nun auch alle Münzen außer Kurs gesetzt wurden. Kann es uns da wunder nehmen, daß die Methodiker manchen Fehlgriff thaten? Wir hatten bis dahin nach Last, Centner, Stein, Pfund, Lot und Quentchen gewogen, — ein gründlicher Lehrer nahm wohl auch die Medizinalgewichte hinzu: Unzen, Drachmen, Skrupel und Gran; was Wunder, wenn man Kilo-, Hekto- und Dekagramm, Gramm, Deci-, Centi- und Milligramm als Ersatz für die abgeschafften Gewichte ansah. Bei den Längenmaßen verwandelte man Kilometer nicht nur in Hekto- und Dekameter und Meter, sondern auch in Deci-, Centi- und Millimeter, und in den angewandten Aufgaben stellte man möglichst viel Benennungen zusammen. Das Gesetz schien diese Vollständigkeit im Aufbau des metrischen Systems zu fordern. Zweifelhaft war es ferner, ob die deutschen oder fremden Namen (z. B. Stab oder Meter) siegen würden, das Gesetz enthielt beide; darum nahm man in der Schule auch beide in Übung. Bei der Abkürzung in der Schreibung der Namen für die Münz-, Maß- und Gewichts-Einheiten hatte jeder Rechenlehrer seine besondere Methode.

Erst im Jahre 1878 kam Klarheit in die neue Ordnung der Dinge. Durch einen Beschluß des Bundesrates vom 8. Oktober 1877 waren die Maß- und Gewichts-Einheiten aus dem Gesetze ausgeschieden worden, welche das Leben nicht aufgenommen hatte; außerdem setzte man für die in Gebrauch gekommenen Maße und Gewichte, sowie für die Münzen die abgekürzten Bezeichnungen amtlich fest. Durch Ministerial-Reskript vom 19. Januar 1878 wurde den Schulen befohlen, die Anwendung der Maßeinheiten im Rechenunterrichte nach dem Beschlusse des Bundesrates auf den engeren Bereich des wirklichen Erfordernisses zu beschränken und ausschließlich die amtlich festgesetzten abgekürzten Bezeichnungen anzuwenden.

Nun erst traten die Vorteile der neuen Währung klar hervor, namentlich erhielt die erhoffte Vereinfachung des Rechnens nach 2 Seiten hin eine feste Grundlage. 1. Parallel mit Mark und Pfennig sind auch bei den Maßen und Gewichten immer nur zwei Sorten anzuwenden, z. B. Hektoliter und Liter, Meter und Centimeter, Kilogramm und Gramm; 2. mehrfach benannte Zahlen — das wurde auch amtlich befohlen — schreibt man immer mit einer Benennung, damit der decimale Charakter des neuen Systems hervortritt. Man spricht 3 m 20 cm, schreibt aber 3,20 m.

Die früheren Währungen sind mit wenigen Ausnahmen veraltet. Das Schock mit seinen 4 Mandeln oder 60 Stück, die Mandel mit 15, das Dutzend mit 12 Stück weisen wir einem bescheidenen Eckplätzchen im Kopfrechnen zu; dasselbe gilt von dem Pfund als ½ kg, dem Scheffel als ½ hl. Das Tafelrechnen mit den eben vorgeführten Benennungen ist als ein überflüssiger Stoff auszuscheiden. Die Zeitrechnung macht die einzige Ausnahme in betreff der Zahl der Einheiten. Wir rechnen

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

**Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.**

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

## I. Band.

1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf.

# Zur Umgestaltung des Rechenunterrichtes.

Von

**A. Büttner,**

Seminarlehrer in Marienburg.

Nicht der Schule, sondern dem Leben! Das ist eine alte, jedem Lehrer, jedem Schulpfleger wohlbekannte Mahnung. Aber es scheint, als hätte die Schule das Wort nicht recht beherzigt; denn statt seiner Mahnung hört man gar häufig die Anklage: „Unsere Schulen leisten das nicht, was das Leben von ihnen fordert." Man tritt deshalb gegenwärtig an alle Unterrichtsgebiete heran, um sie im Hinblick auf das Bedürfnis des praktischen Lebens nach Stoff und Lehrweise zu prüfen. In Lehrervereinen, in Zeitschriften, Broschüren und neuen Büchern für Lehrer und Schüler, — überall begegnen wir Reformbestrebungen. Im Rechenunterrichte befremden diese Bestrebungen für den ersten Augenblick. Das Rechnen war das Kapital- und Glanzfach bei Pestalozzi, und durch Männer, wie Tillich, Stephani, v. Türk, Kawerau, Dinter, Harnisch, Scholz, Diesterweg, Hentschel, A. W. Grube, Goltzsch u. a. hat die Methode des Altmeisters eine hohe Stufe der Ausbildung erlangt, so daß man nicht selten der Behauptung begegnet: „Die Methode des Rechnens kann als abgeschlossen betrachtet werden." Nun, die Methode ist ja auch da. Schon vor 30 Jahren konnte jeder Lehrer, soweit die objektive Methode des Gegenstandes in Betracht kommt, einen guten Rechenunterricht geben. Aber das Bessere ist der Feind des Guten; Stillstand — ist Rückgang! In diesem Sinne habe ich aus den Bestrebungen der Gegenwart heraus die Frage aufgeworfen: „In welchen Punkten muß der Rechenunterricht umgestaltet werden, damit seine Erfolge den berechtigten Forderungen des Lebens entsprechen?"*) In der Beantwortung dieser Frage will ich drei Hauptpunkte näher beleuchten:

Es ist der Rechenstoff im ganzen und auf den einzelnen Stufen des Lehrganges wesentlich zu beschränken,

*) Der Vortrag wurde auf einer Seminar-Konferenz in Marienburg gehalten.

Bruchrechnung beschränke ich dahin, daß die Kinder Ausdrücke wie ½ Stunde, ¼ Stunde, ½ Mark, ½ Liter u. s. w. verstehen lernen. Ein Rechnen, d. h. ein Operieren mit Brüchen sollte man von der Unterstufe ganz fern halten.

Die Einführung in die Schreibung der Zehntel und Hundertstel als Decimalbrüche, selbst wenn man dieselben als Sorten auffaßt, halte ich auf der Unterstufe für ganz verfrüht. Man vereinfacht den Rechenunterricht durch Ausscheidung entbehrlicher Stoffe; aber man nimmt oft zur Hinterthür mehr neuen Ballast auf, als man alten durch die Vorderthür hinausgebracht hat. Die angewandten Aufgaben — ich wünsche sie in reichstem Maße gestellt — dürfen keinerlei Schwierigkeiten in der Einkleidung bieten und müssen namentlich die Kinder im Rechnen mit den einzelnen Münzen bis zur Mark vollständig vertraut machen.

Derselbe Grundgedanke, den ich hier an einem Beispiele aus dem Zahlenraume bis 100 dargelegt habe, bestimmt mich, im Zahlenraume bis 10 hauptsächlich das Zuzählen und Abziehen zu üben. „Wolle nur einerlei, und das wolle von Herzen!"

## II.

5) Auf Mittel- und Oberstufe ist ein Teil jeder Rechenstunde zu planmäßiger Wiederholung der grundlegenden Rechenstoffe zu benutzen.

Hierin liegt der wichtigste Punkt für die Erhöhung der Rechenfertigkeit. Zu den Elementen der Rechenkunst gehören die Grundaufgaben der 4 Species und ihre nächsten Anschlüsse. Aufgaben wie a. 7 u. 8 = 15, 70 u. 80 = 150; b. 12 — 5 = 7, 120 — 50 = 70; c. 3 mal 6 = 18, 3 mal 60 = 180; d. ⅛ von 21 = 7, ⅓ von 210 = 70; e. 340 ℳ = 3 ℳ 40 ₰; f. 2 m 65 cm = 265 cm muß jeder Schüler schlagfertig beherrschen, sonst fehlt das Fundament, ohne welches alle weitere Arbeit im Rechenunterrichte eine erfolglose Qual für Lehrer und Schüler ist. Man hat aber nichts sicher, was man nicht drei- bis viermal vergessen und immer wieder gelernt hat. Darum befolge man mit eiserner Konsequenz den Satz: Keine Rechenstunde ohne planmäßige Wiederholung der Elemente. Ich habe oft darüber klagen hören, daß die Rechenfertigkeit innerhalb kleiner Zahlen, die auf den unteren Stufen befriedigte, auf den oberen zurückgeht. Ganz natürlich; man versäumt die Wiederholung der Grundlagen. Man übe auf Mittel- und Oberstufe regelmäßig wiederkehrend wenigstens in zwei Rechenstunden einer Woche 5—10 Minuten hindurch das Einsundeins, in der zweiten Woche das Einswenigereins, in der dritten das Einmaleins und in der vierten das Einseins mit den nächsten Anschlüssen, und jene Klage wird verstummen. Sage keiner, wenn man so viel Zeit auf die Wiederholung verwenden soll, so kommt man mit dem neuen Stoffe nicht durch. Was man an Zeit zu verlieren scheint, das wird durch die wachsende Kraft des Schülers doppelt eingebracht. Sicherer Besitz der grund-

legenden Rechenstoffe bis zu der Höhe, daß dieselben unverlierbares Eigentum, immer bereites Werkzeug des Schülers sind, führt zur freieren Beweglichkeit in der Fertigkeit und im Denken. Aber ebenso wichtig ist, daß wir so in der Rechenfertigkeit unserer Schüler einen „eisernen Bestand" für das Leben erhalten.

6) Bei diesem Grundstock der Übungen mit reinen Zahlen ist die Sprechweise nach und nach auf die kürzeste Form zu bringen. Auf der Mittelstufe rechnet man z. B. die Aufgabe $3 \times 46$ so: „$3 \times 40 = 120$, $3 \times 6 = 18$, 120 und $18 = 138$." Auf der Oberstufe dagegen muß so gerechnet werden: „$3 \times 46$ ist 120 und $18 = 138$."

Diese Kürze in der Sprechweise erhalten wir, wenn der Schüler sich über den Gang der Lösung, über die Zerlegung der Zahlen u. s. w. nicht ausspricht, sondern nur die einzelnen Teilaufgaben und ihre Resultate, sowie das Endergebnis nennt. Die Kürze im Ausdruck spart Zeit. Wichtiger aber noch ist, sie fordert die geistige Kraft des Schülers zu größerer Anstrengung heraus und steigert seine Rechenfertigkeit bedeutend, während sie andererseits das Behalten der Zahlen erleichtert, und dadurch die Sicherheit im Rechnen erhöht. Fort also mit allen überflüssigen Redensarten zur Einleitung und zur Weiterführung, wie: „Ich mache zuerst", „ich zerlege", „ich nehme dann"! Weitschweifigkeit im Lösen von Aufgaben ist gewöhnlich ein Zeichen mangelnder Rechenfertigkeit. Freilich kann nur der Schüler kurz lösen, der den Gang der Rechnung, die Zerlegung der Zahlen versteht und sich gegenwärtig hält, und der in allen Übungen sicher ist, welche die kurze Lösung als Teiloperationen berührt und also voraussetzt. In dem obigen Beispiele muß der Schüler sich gegenwärtig halten, daß 46 aus 40 und 6 besteht, und daß er diese beiden Posten der Zahl mit 6 zu vervielfältigen hat. Als Teiloperation muß er die Multiplikation einer reinen Zehnerzahl mit einer einstelligen Zahl absolut sicher haben und ebenso das Zuzählen einer zweistelligen Zahl zu einer reinen Zehnerzahl, hier 120 und 18.

7) Bei jeder Aufgabengruppe sind die Kinder so weit zu fördern, daß sie ohne Beihilfe, also **selbständig vorrechnen** können. Auch sind die Schüler zu den bekannten Rechenproben, zu verständiger Prüfung der Ergebnisse und zur Bildung neuer Aufgaben aus den berechneten Beispielen anzuleiten.

Das selbständige Vorrechnen der Kinder ohne Hilfe des Lehrers, ohne Einrede ist doch schließlich der einzige Prüfstein für die Leistung der Schule im Rechnen. Wenn man Aufgaben stellt, und die Kinder fangen die Lösung selbständig an, rechnen frisch und munter und kommen in fröhlicher Stimmung zum Resultate, so ist das ein vollgültiges Zeugnis über gute Leistungen in der Schule. Wie traurig sieht das Gegenteil aus! Man stellt eine Aufgabe, und es verkörpert sich des Dichters Wort leibhaftig vor unsern Augen: „Und Marmorbilder stehn und sehn mich an; was hat man dir, du armes Kind, gethan?" Nimmt dann der Lehrer „seine Marmorbilder" in das Schlepptau der Fragen, ja, dann kommt trotz alles Nörgelns auch nicht viel heraus, und wenn

selbst das richtige Resultat herausgegängelt wird, so hat doch kein Mensch Freude daran, weder der Schüler, noch der Lehrer, noch der Zuhörer.

Das selbständige Vorrechnen der Schüler ist die Höhe, von der aus man die Beschränkung des Stoffes beurteilen muß. Setzt ein Lehrer seine volle Arbeitskraft ein und kann trotz dessen den Mittelschlag einer Abteilung nicht zum selbständigen und sicheren Vorrechnen bringen, so muß der Stoff beschränkt werden. Wenig und gut — das kann kein verständiger Mensch tadeln; aber es heißt im Rechnen absolut nichts leisten, wenn man alles mögliche treibt und in keinem Stücke Sicherheit und Fertigkeit erzielt.

Durch die Rechenproben lernen die Schüler ihre eigene Arbeit kontrollieren und gewinnen ein selbständiges Urteil über den Wert derselben. Ich halte das für die Beschulung im Rechnen wie in erziehlicher Hinsicht für recht wichtig. Der Schüler erkennt, daß zur guten Ausführung einer Arbeit „besonnene Weile" gehört: er lernt sich selbst sagen: Nimm dich vor Fehlern, vor Flüchtigkeit in acht. Einen derartigen Maßstab für die Leistung bietet kein anderer Unterrichtsgegenstand. Für unsere Schulen haben aber nur die einfachsten Rechenproben Wert: von allen künstlichen Proben, z. B. von der Neunerprobe, sehen wir ganz ab. Bei der Addition zählt man die Posten von oben nach unten zusammen, wenn man sie zuerst von unten auf addiert hat; für die Subtraktion und Division liegt die Probe in den Umkehrungen der Rechnungsart, in der Addition und Multiplikation. Ähnlich ist die Sache bei den angewandten Beispielen, bei denen die Schüler mit Benutzung des Resultates neue Aufgaben bilden und berechnen, deren Ergebnisse die erste Aufgabe enthält. Hat man z. B. die Aufgabe berechnet: 1 Schock Stroh kostet 24 ℳ; wieviel kosten 11 Bund? so erhält man mit Benutzung des Ergebnisses „4,40 ℳ" folgende neue Aufgaben, die der Schüler selbst bilden lernt: a. 11 Bund Stroh kosten 4,40 ℳ; wieviel kostet das Schock? b. Für 4,4 ℳ erhält man 11 Bund Stroh; wieviel für 24 ℳ?

## III.

8) Die Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens treten nicht erst auf der Oberstufe auf, sondern werden in konzentrischen Kreisen geübt. Auf allen Stufen ist das Rechnen mit benannten und unbenannten Zahlen eng mit einander zu verbinden und die erlangte Fertigkeit auf Rechnungen anzuwenden, welche die Schüler in das elterliche Haus versetzen und sie mit unseren Münzen, Maßen und Gewichten vertraut machen.

Eine sehr wichtige Aufgabe des Rechenunterrichtes besteht darin, daß die Kinder zur gründlichen Beherrschung unseres Münz-, Maß- und Gewichtssystems gelangen. Das wird nur dann erreicht, wenn wir auf

allen Stufen von unten auf in den angewandten Aufgaben mit unseren Münzen, Maßen und Gewichten rechnen, ich möchte am liebsten sagen, arbeiten lassen. Schon im Zahlenraume bis 10 führen wir die Schüler zur völligen Vertrautheit mit Pfennig-, Zweipfennig-, Fünfpfennig- und Zehnpfennigstück. Diese Münzen werden oft vorgezeigt, den Kindern in die Hand gegeben, und es wird daran das Zusammenzählen, Abziehen, Vervielfachen und Teilen geübt. Auf der folgenden Stufe tritt das Zwanzig- und Fünfzigpfennigstück und die Mark hinzu, später das Fünf-, Zehn- und Zwanzigmarkstück.

Das Metermaß mit der Einteilung in Zehntelmeter, sowie ein 40 bis 50 cm langer Maßstab mit Centimetereinteilung dürfen in keiner Klasse fehlen. Die Kinder messen die Länge und Breite der Stube, Breite und Höhe der Schüler- und Schultafel, des Schreibheftes u. s. w. und berechnen den Flächeninhalt dieser Rechtecke.

Das Litermaß führt man in Cylinder- und Würfelform vor; die Gewichte vermittelt das Kilogramm und Gramm u. s. w.

Die Namen für die bürgerlichen Rechnungsarten: Regeldetri, Gesellschaftsrechnung halte ich nicht für wesentlich; je mehr derartige Namen man giebt, desto schlechter ist gewöhnlich das Rechnen. Wesentlich aber ist es, daß wir diese Rechnungen in konzentrischen Kreisen üben; selbstverständlich fällt der Abschluß mancher sachlichen Belehrungen erst der Oberstufe zu. In erster Linie handelt es sich aber auf allen Stufen um Berechnungen, wie sie im elterlichen Hause vorkommen. Dadurch gelangen die Kinder nach und nach zu der Bekanntschaft mit den Preisen der Lebensmittel und der Gegenstände des täglichen Bedarfs, mit den Lohnverhältnissen der Arbeiter, den Handelsartikeln der Gegend, den wichtigsten Ein- und Verkaufsstellen. Solche Aufgaben beleben bei Lehrern und Schülern das Interesse am Unterrichte. Wer aber das Interesse der Kinder gewinnt, der hat Erfolg.

Die Reformbestrebungen im Rechnen sind, wie wir gesehen haben, durchaus nicht darauf gerichtet, an die Stelle des bisher Bestehenden von Grund auf Neues zu setzen; sie wollen und können das nicht. Nur in beklagenswerter Selbstüberhebung kann jemand bei dem Streben, richtiger bei der Sucht nach pädagogischen Neuerungen in den Irrtum verfallen, unsere Rechenmethodik beruhe auf falschen Grundlagen und verfolge ganz falsche Ziele. Aber gewiß läßt sich der Lehrgang und die Lehrweise an einzelnen Stellen noch besser, zeitgemäßer, zielbewußter gestalten. Daran arbeitet die Gegenwart, und auch für die Zukunft wird noch genug zu thun übrig bleiben. Die Hauptaufgabe der Reform liegt übrigens nicht in Vorträgen, Debatten, neuen Schriften; wir müssen vielmehr dahin wirken, daß die Arbeit in den Schulen dem gegenwärtigen Standpunkte der Pädagogik entspricht. Möchte mein Wort Anregung geben, daß man den Rechenunterricht immer fruchtbringender fürs Leben gestaltet! Hinsichtlich der Beschränkung des Stoffes muß jeder Lehrer sich mit seinen Vorgesetzten ins Einvernehmen setzen, womit es sicher keine Not haben wird, wenn man sich in der

Beschränkung als Meister zeigt. Wenig, aber das Wenige gut! In diesem Sinne schließe ich mit den schönen Worten von Schiller:

Wer etwas Treffliches leisten will,
Hätt' gern was Großes geboren,
Der sammle still und unerschlafft
Im kleinsten Punkte die höchste Kraft.

---

## Leitsätze.

Es ist der Rechenstoff im ganzen und auf den einzelnen Stufen des Lehrganges wesentlich zu beschränken,

die Fertigkeit im Kopfrechnen mit kleinen Zahlen, den Zahlen des praktischen Lebens, bedeutend zu erhöhen,

das angewandte Rechnen auf allen Stufen eng mit dem Rechnen in unbenannten Zahlen zu verbinden.

---

I. Wir unterscheiden innerhalb des hergebrachten Rechenstoffes 1. **notwendige,** 2. **wünschenswerte** und 3. **überflüssige** Stoffe.

II. Als **überflüssige Stoffe** sind auszuscheiden:
   a. die Aufgaben mit großen (vielstelligen) Zahlen;
   b. die Zerlegung der Zahlen in Primfaktoren, das Suchen des Generalnenners für mehr als 2 Brüche, die Einteilung der Decimalbrüche und die Verwandlung der periodischen Decimalbrüche in gemeine;
   c. Aufgaben mit mehr als 2 Benennungen, sowie mit veralteten Münz-, Maß-, Gewichts- und Zähleinheiten;
   d. Termin und Mischungsrechnung, Rabatt auf Hundert, zusammengesetzte Aufgaben mit gesuchten Bedingungen, welche den Verhältnissen des Lebens fremd sind, der schriftliche Ansatz für Aufgaben der Zeitrechnung, der Kettensatz.

III. Zu den **notwendigen** Stoffen, auf welche sich die **einklassige** Schule zu beschränken hat, gehören:
   a. das Kopfrechnen innerhalb der 4 Grundrechnungsarten im Zahlenraume bis 1000 mit benannten und unbenannten ganzen Zahlen;
   b. das Numerieren bis Million und die 4 Species mit unbenannten und zweifach benannten Zahlen im Tafelrechnen;
   c. die 4 Grundrechnungsarten mit den Brüchen des täglichen Verkehrs, wozu Halbe, Viertel, Achtel — Drittel, Sechstel — Fünftel und Zehntel gehören; das Lesen und Schreiben der Zehntel, Hundertstel, Tausendstel und Zehntausendstel als Decimalbrüche;

d. Aufgaben aus den bürgerlichen Rechnungen, soweit dieselben im täglichen Verkehrsleben vorkommen.

IV. Zu den **wünschenswerten** Stoffen, welche der Stoffplan der mehrklassigen Schule außer den unter III genannten Stoffen noch aufnimmt, gehören:

a. Eingehende Behandlung der Decimal- und gemeinen Bruchrechnung mit Ausschluß der unter II b bezeichneten Punkte;
b. der Bruchsatz;
c. die seltener vorkommenden Arten der bürgerlichen Rechnungen;
d. das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzeln (?);

V. Innerhalb einer Stufe des Lehrganges kommt es nicht darauf an, alle in dem betreffenden Zahlenraume möglichen Übungen durchzunehmen, sondern vielmehr darauf, daß die Kinder in den leichteren Übungen zu munteren, selbständigen und sicheren Rechnern erstarken.

VI. Auf Mittel- und Oberstufe ist ein Teil jeder Rechenstunde zu **planmäßiger Wiederholung** der grundlegenden Rechenstoffe zu benutzen.

VII. Bei den Übungen mit reinen Zahlen ist die Sprechweise nach und nach auf die kürzeste Form zu bringen. Auf der Mittelstufe rechnet man z. B. die Aufgabe 3 mal 46 so: „3 mal 40 = 120, 3 mal 6 = 18, 120 und 18 = 138." Auf der Oberstufe dagegen muß so gerechnet werden: „3 mal 46 ist 120 und 18 = 138."

VIII. Bei jeder Aufgabengruppe sind die Kinder so weit zu fördern, daß sie ohne Beihilfe, also **selbständig vorrechnen** können. Auch sind die Schüler zu den bekannten Rechenproben, zu verständiger Prüfung der Ergebnisse und zur Bildung neuer Aufgaben aus den berechneten Beispielen anzuleiten.

IX. Die Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens treten nicht erst auf der Oberstufe auf, sondern werden in konzentrischen Kreisen geübt. Es ist auf allen Stufen das Rechnen mit benannten und unbenannten Zahlen eng mit einander zu verbinden und die erlangte Fertigkeit auf Rechnungen anzuwenden, welche die Schüler in das elterliche Haus versetzen und sie mit unseren Münzen, Maßen und Gewichten, sowie mit den ortsüblichen Preisen bekannt machen.

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Universitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.** Aus und nach einer Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. Von Dr. P. Dettweiler, Lehrer am Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Die Vorbildung der Lehrer in Präparandenanstalten,** von J. Langermann, Volksschullehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

5. Heft: **Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. u. 7. Heft: **Zur Schulgesundheitspflege.** Von Professor Dr. med. u. phil. Herm. Cohn, Augenarzt in Breslau, W. Siegert, Vorschullehrer in Berlin und Dr. med. Rafael Coën, Leiter der ersten österr. Heilanstalt für Sprechkranke in Wien. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

8. Heft: **Der Büreaukratismus auf dem Schulgebiete,** von W. A. Fett, Lehrer in Königsberg in Preußen. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

9. Heft: **Die preußische Volksschule, ihr gegenwärtiger Stand und ihre jüngste Entwickelung,** von J. Tews, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

10. Heft: **Zur Umgestaltung des Rechenunterrichts,** von A. Büttner, Seminarlehrer in Marienburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

11. Heft: **Die Katechese und das Lehrverfahren der Herbartianer,** von B. J. D. Drews, Lehrer in Wesselburener Koog (Prov. Schleswig-Holstein). Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

**Bielefeld und Duisburg.**

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Markau.**

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Universitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.** Aus und nach einer Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. Von Dr. P. Dettweiler, Lehrer am Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Die Vorbildung der Lehrer in Präparandenanstalten,** von J. Langermann, Volksschullehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

5. Heft: **Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. u. 7. Heft: **Zur Schulgesundheitspflege.** Von Professor Dr. med. u. phil. Herm. Cohn, Augenarzt in Breslau, W. Siegert, Vorschullehrer in Berlin und Dr. med. Rafael Coën, Leiter der ersten österr. Heilanstalt für Sprechkranke in Wien. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

8. Heft: **Der Büreaukratismus auf dem Schulgebiete,** von W. A. Fett, Lehrer in Königsberg in Preußen. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

9. Heft: **Die preußische Volksschule, ihr gegenwärtiger Stand und ihre jüngste Entwickelung,** von J. Tews, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

10. Heft: **Zur Umgestaltung des Rechenunterrichts,** von A. Büttner, Seminarlehrer in Marienburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

11. Heft: **Die Katechese und das Lehrverfahren der Herbartianer,** von B. J. D. Drews, Lehrer in Wesselburener Koog (Prov. Schleswig-Holstein). Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

Bielefeld und Duisburg.

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Markau.**

In demselben Verlag ist erschienen:

# Lebensbilder
# deutscher Dichter.

## In Anknüpfung an den Lese- und Gesangstoff der Volksschule

für den Gebrauch

in

## Schule und Haus

bearbeitet

von

**August Gräve,**
Rektor in Hamm i. W.

Supplement zu den „Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule" desselben Verfassers.

**Preis geheftet 1 M. 20 Pf.**

---

In vorliegender Schrift bietet Verfasser für die gereiftere Jugend (für Kinder vom zwölften Jahre an) acht Lebensbilder deutscher Dichter. Die beiden Dichterfürsten, Goethe und Schiller, der getreue Eckart des deutschen Volkes, E. M. Arndt, der Sänger und Held, Th. Körner, der Kaiserherold der Hohenzollern, E. Geibel, der kerndeutsche, gemütvolle Schwabe, L. Uhland, der Volksfreund und Volksdichter, P. Hebel, und der Dichter der Kinderwelt, W. Hey, werden in anschaulich-ausführlicher Weise, dem kindlichen Verständnisse entsprechend, vorgeführt.

Für den Gebrauch in der Schule ist die Schrift in erster Linie insofern bestimmt, als sie dem Lehrer den im deutschen Unterrichte zu verwertenden Stoff darreicht.

Aber dieselbe kann auch den Kindern selbst in die Hand gegeben und von ihnen als Lesestoff in den deutschen Unterrichtsstunden oder im Hause benutzt werden. — Vielleicht finden hier und da auch Erwachsene noch Gefallen an dem Stoffe. — Die für die Kinder notwendigen Vorbesprechungen können von denjenigen, die mit gereifterem Verständnis an den Stoff herantreten, nach Belieben benutzt oder übergangen werden.

Das Büchlein bittet daher zugleich um Aufnahme in die für die Jugend bestimmten Büchersammlungen der Schulen, der Volks-, Mittel-, Töchter- und Fortbildungsschulen. Auch an die Thür des deutschen Hauses klopft es bescheiden und wünscht Einlaß, um einmal mitreden zu dürfen, wenn im Kreise der Familie von den großen Männern des deutschen Volkes gesprochen oder gelesen wird.

Die Grundsätze, die den Verfasser bei der Bearbeitung des Stoffes geleitet haben, sind am Schlusse in einer für den Lehrer bestimmten Nachschrift dargelegt worden.

Möge das Büchlein dazu beitragen, die Liebe zu unsern großen Dichtern und zu den teuersten Schätzen des Volkes zu beleben und zu mehren!

---

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

II. Band.] Februar 1890. [Heft 11.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

# Die Katechese und das Lehrverfahren der Herbartianer.

Von

B. J. J. Drews,
Lehrer in Wesselburener Koog.

Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Kl
1890.

Einzelpreis: 50 ₰

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

**Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.**

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

## I. Band.

1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf.

# Die Katechese und das Lehrverfahren der Herbartianer.*)

Von

**B. J. D. Drews,**

Lehrer in Wesselburener Koog (Prov. Schleswig-Holstein).

Neuerdings wird die Katechese seitens einer pädagogischen Richtung angefochten, von der sie sich so etwas gar nicht versehen hat. Die Herbartsche Richtung ist es, die sie auf alle Weise herabzusetzen und ihr jede Daseinsberechtigung abzustreiten bemüht ist. Diese Feindschaft muß befremden; denn die Herbartsche Pädagogik teilt mit der Katechese den Haß gegen das rein äußerliche, nur gedächtnismäßige Einlernen des Lehrstoffes, hält wie sie auf eine gründliche Durcharbeitung der Gegenstände und ist eins mit ihr in der idealen Auffassung der Lehraufgabe. Nach dem ganzen Geiste der Herbart-Zillerschen Richtung wäre man geneigt, vielmehr in ihr eine Bundesgenossin der Katechese zu erblicken. Woher nun diese Abneigung?

Angriffe von solchen, denen man sich der gesamten Richtung ihres Strebens zufolge verwandt weiß, treffen besonders tief und mahnen zur Selbstprüfung. Die Einwendungen der Herbartianer gegen das katechetische Verfahren legen daher den Verehrern des letzteren die Pflicht auf, die vorgebrachten Bedenken gewissenhaft zu prüfen. Die Möglichkeit, daß sich in dem katechetischen Lehrverfahren Unvollkommenheiten finden, muß natürlich im Hinblick auf die neueren Fortschritte der psychologischen Wissenschaft ohne weiteres eingeräumt werden. Entstanden ist diese Lehrkunst bekanntlich in einer Zeit, da die Psychologie nur sehr unvollkommen ausgebildet war. Seitdem ist diese Wissenschaft durch Männer wie Benecke und Herbart ein bedeutendes Stück weiter gebracht. Namentlich ist durch den Letzteren die Erkenntnis des Lernprozesses eine viel deutlichere geworden. Angesichts solcher Fortschritte wird die Lehrkunst ebenso wenig auf dem alten Standpunkt verharren können, wie es in diesem Jahrhundert Industrie und Technik konnten nach den großen Entdeckungen auf dem Gebiete der Naturwissenschaft.

*) Gehalten in einer Abteilungs-Versammlung der 28. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Augsburg.

Indem ich mich nun der Aufgabe unterziehe, die seitens der Herbart-Zillerianer gegen die Katechese erhobenen Einwendungen zu beleuchten, werde ich folgenden Weg einschlagen:

Erstlich soll dargelegt werden, wie weit wir uns mit den Herbart-Zillerianern eins wissen. Man sieht dann, in welcher Tiefe der Streit wurzelt.

Alsdann zu dem Lehrverfahren selbst übergehend, soll

zweitens zunächst die Innenseite desselben, nämlich der Gang der Gedankenentwickelung und die Frage der im Unterrichtsverlaufe zu besorgenden Lehroperationen, wie sie hüben und drüben zur Anwendung kommen, ins Auge gefaßt werden.

Im dritten Teile der Betrachtung werden wir endlich der Außenseite, also vorzugsweise der Frageform des Unterrichts, unsere Aufmerksamkeit zuwenden.

## I.

Zunächst also: Wie weit sind wir mit den Herbartianern eins? Um darüber ins klare zu kommen, ist es notwendig, die allgemeinen Gesichtspunkte, aus denen sich hier und dort das praktische Verfahren regelt, einander gegenüber zu stellen und zu vergleichen. Freilich wird man da für die Betrachtung eine Grenzlinie zu ziehen haben. Die wissenschaftliche und systematische Darstellung der Erziehungslehre pflegt nämlich von Hypothesen auszugehen, die außerhalb der Erfahrung liegen und einem bestimmten philosophischen System entnommen sind. Solche philosophische Ausgangspunkte können für unsere Aufgabe ganz außer Betracht bleiben, zumal man weiß, daß der Gegensatz zwischen den philosophischen Richtungen in den Prinzipien immer am unversöhnlichsten ist, während die Systeme da, wo sie in das wirkliche Leben hineinlangen und sie für das Thun und Streben die Normen aufstellen, durchweg Berührungspunkte zeigen, ja mehr oder weniger zusammengehen. Es gehen uns daher nur diejenigen allgemeinen Grundsätze an, die in die Praxis des Lehrens eingreifen.

Da ist nun zunächst zwischen uns und den Herbartianern wenigstens in der Hauptsache das Einverständnis vorhanden, daß wir mit unserm Unterricht auf den Willen und Charakter des Kindes wirken wollen. Wenn Ziller und seine Jünger es als einen Vorzug ihrer Pädagogik hinstellen, daß sie die erziehliche Aufgabe des Unterrichts in den Vordergrund stelle, so müssen wir, die Verehrer der alten Katechese, dem gegenüber betonen, daß wir uns bei unserm Verfahren nicht weniger jenen letzten und höchsten Zweck alles Lehrens und Lernens, die Veredelung des ganzen innern Menschen, vor Augen halten.

Freilich gehen in der Frage, wie weit der erzieherische Einfluß des Unterrichts reicht, die Meinungen auseinander. Nach Herbart ist der Charakter das Ergebnis des aus Erfahrung und Umgang — sowie durch den Unterricht als die Ergänzung beider — sich entwickelnden Gedankenkreises. Auf der Gegenseite hingegen nimmt man an, daß er nach

seiner Eigenart vor aller Erkenntnis und Lehre als fest bestimmt gegeben sei und daher nur innerhalb seiner Sphäre durch die Erkenntnis beeinflußt werden könne. Daß aber diese Meinungsverschiedenheit von praktischer Bedeutung ist, wird man nicht sagen können. Die Herbartianer mögen immerhin theoretisch die Allmacht der Erziehung behaupten, in Wirklichkeit werden sie nie in den Fall kommen, so vollständig alle von außen auf das Kind einwirkenden Umstände in der Hand zu haben, daß sie die volle Verantwortlichkeit für die spätere Charakterrichtung desselben zu übernehmen vermögen. Und wir, die wir vielmehr zu dem demütigen Bekenntnis der Ohnmacht unserer erzieherischen Veranstaltungen geneigt sind, wir werden doch nicht aufhören, mit unserm Unterricht einen Einfluß auf das Gemüt des Kindes zu versuchen. Sei unsere theoretische Ansicht diese oder jene, wir werden „säen auf Hoffnung", und was uns die Hoffnung stärkt, ist nicht irgend eine philosophische Lehre, sondern der Glaube an die Menschennatur, der Glaube an das Gute im Kinde. Philosophisch mag die Meinungsverschiedenheit von Bedeutung sein, zu einem von Grund aus verschiedenen Lehrverfahren wird sie nicht führen; praktisch ist sie ohne Belang.

Dieser Erziehungszweck des Unterrichts soll nach Herbart nun dadurch erreicht werden, daß derselbe im Zögling „ein gleichschwebend vielseitiges Interesse" erregt, während uns von alters her die Forderung geläufig ist, „die sämtlichen, im Geiste des Kindes angelegten Vermögen harmonisch zu entwickeln." Das Interesse ist nun freilich etwas anderes als die Ausbildung angeborener Vermögen. Man weiß auch, wie sehr die Herbartianer an dem Begriff der Seelenvermögen Anstoß nehmen, die es ja nach der Lehre ihres Meisters gar nicht giebt. Lassen wir jedoch den Streit, ob angeborne Vermögen oder bloße Bewegungsverhältnisse der Vorstellungen, ganz auf sich beruhen. Nehmen wir die „Vermögen" als Gesamtbezeichnungen für Gruppen psychischer Erscheinungen! In diesem figürlichen Sinn kann sich auch ein Herbartianer das Wort gefallen lassen. Dann besagt aber die Bildung der Kräfte das nämliche, was Herbart mit seinem Interesse meint: die Entwickelung der inneren Regsamkeit oder geistigen Aktivität des jungen Menschen.

Nach dem alten Grundsatze soll sich sodann die Bildung nicht nur auf eine oder etliche Seelenthätigkeiten erstrecken, sondern alle von Gott gegebenen Kräfte umfassen — die Entwickelung soll eine harmonische sein. Dieser Ausdruck ist jedenfalls der Mißdeutung ausgesetzt; denn wer will sich anheischig machen, alle Vermögen, die irgend in der Seele sich finden, nur zu nennen, geschweige denn, sie harmonisch zu bilden! So ist's aber auch nicht gemeint; das Wort will historisch verstanden sein, nämlich als Protest gegen die einseitige Gedächtniskultur der alten Schule. Der Grundsatz will sagen: Nicht bloß das Gedächtnis, sondern auch der Verstand, und auch nicht bloß dieser, sondern mit dem Kopfe zugleich Herz und Wille sollen von dem Unterricht einen Gewinn haben. Dasselbe und nichts anderes will aber auch Herbart mit seiner „gleichschwebenden Vielseitigkeit" erreichen. Er denkt dabei keineswegs an eine

große Mannigfaltigkeit von Dingen, worüber sich das Interesse erstrecken soll. Es soll sich nicht durch allzuweite Ausbreitung über die verschiedensten Gegenstände verflachen. Im Gegenteil, er sagt, man solle nicht Gegenstände sondern Gemütszustände klassifizieren. Die Vielseitigkeit besteht nach ihm eben darin, daß der nämliche Gegenstand das Innere des Menschen nach den verschiedensten Richtungen ergreift und sowohl Gemüt und Willen als die Erkenntniskraft anregt. Übrigens giebt auch Herbart selber zu, daß mit seiner „Vielseitigkeit des Interesses" der Sinn des üblichen Ausdrucks „harmonische Ausbildung der Kräfte" wiedergegeben sei. Man sieht, in Hinsicht der philosophischen Auffassung vom Wesen der Seele stehen die Ansichten allerdings weit von einander ab; auf dem Boden der Praxis kommen sie aber aufs schönste überein. Nirgends ein Gegensatz, der zu einem durchaus von einander abweichenden Verfahren führen muß.

Man will auf beiden Seiten im Unterricht dasselbe, nämlich die Selbstthätigkeit des Kindes anregen. Wenn Ziller mit allem Nachdruck fordert, daß dem Schüler niemals etwas vorgesagt und vorgemacht werde, was er durch eigene Kraft und eigenes Nachdenken finden kann, so sagt er damit dem katechetisch Gebildeten eine sehr geläufige Regel, die die alten Meister unserer Kunst nie abgelassen haben, ihren Jüngern immer wieder einzuschärfen.

Man soll sich nämlich erinnern, daß die katechetische Lehrart gerade aus dem Gegensatz der neuern Pädagogik zu dem in der alten Schule herrschenden Unwesen des bloß gedächtnismäßigen Eintrichterns hervorgegangen ist. Die neue Erkenntnis, daß Geistesbildung nicht von außen beigebracht und eingefüllt werden könne, leitete die alten Schulmänner auf das Muster des attischen Weisen, Sokrates, der anstatt die Wahrheit einfach darzubieten, sich begnügte, ihr die notwendige „Geburtshülfe" zu leisten. Durch geordnete Fragen leitete er seine Schüler an, selbstthätig das bisher noch Unbekannte aus dem bereits Bekannten zu entwickeln. So hatten diese dann selbst die neue Wahrheit gefunden, und seine Mitwirkung hatte darin bestanden, sie auf den Weg zu bringen, der zu ihr hinführt. Diese sokratische Lehrart, die natürlich nur anwendbar ist, so weit das Neue schon keimartig in dem Alten und Bekannten enthalten ist, und nicht, wie's wohl geschehen ist, dazu mißbraucht werden darf, Sachen, die rein auf Erfahrung beruhen, logisch ableiten zu wollen, — diese Lehrweise wurde auf den Schulunterricht übertragen, und so entstand die katechetische Lehrkunst, wie wir sie kennen und verstehen — als rein formale Kunst, mittels wohlgeordneter, zusammenhängender Fragen den Schüler anzuleiten, aus dem ihm Bekannten die neue noch unbekannte Wahrheit zu finden. Was also der Katechese ihr eigentümliches Gepräge giebt, ist gerade das „Selbstfindenlassen," das auch Ziller als das wesentlichste Erfordernis eines guten Unterrichts so nachdrücklich betont.

Schließen wir damit den ersten Teil unserer Betrachtung! Was sich aus der angestellten Vergleichung ergeben hat, ist dies: Die allgemeinen Grundsätze, auf denen das katechetische Verfahren beruht, werden von der Herbart-Zillerschen Pädagogik nicht angefochten, sondern gelten auch in ihr als maßgebend für den Unterricht.

## II.

Fassen wir nun das Lehrverfahren selbst ins Auge und zwar zunächst dessen Innenseite, den Gang der Gedankenentwickelung, wie er auf beiden Seiten der Auffassung des Lern- und Bildungsprozesses entspricht! Auch hier ist mehr Übereinstimmung vorhanden, als viele annehmen. Nur der ungewohnten und schwer verständlichen Schulsprache der Herbartschen Richtung ist es zuzuschreiben, daß manches als eine von Herbart und Ziller aufgebrachte Neuerung angesehen wird, was im grunde schon lange, freilich unter anderm Gewand und Namen, in der Katechese heimisch gewesen ist.

Zunächst ist man sich auf beiden Seiten bewußt, daß der Unterricht nicht bloß ein Wissen, sondern auch ein Können zu vermitteln habe. Nicht erst Herbart und Ziller, sondern schon viel frühere Pädagogen haben es gewußt, daß man fürs Leben und nicht für die Schule lernen müsse und haben danach gehandelt. Der Gang des Unterrichts gliedert sich demgemäß in Lehre und Anwendung.

Für die erstere, die eigentliche Unterweisung, ist nun, sowohl in Gemäßheit der Herbart-Zillerschen Lehre als der alten katechetischen Theorie, der Weg vorgeschrieben: von der Anschauung zum Begriff, vom Besondern zum Allgemeinen. Das Lernen verläuft in zwei Stadien; in dem ersten ist es ein Apperzeptions-, im zweiten ein Abstraktionsprozeß. Schon Comenius lehrte, daß alle Erkenntnis von der Erfahrung ausgehe, und seit Pestalozzi ist das Anschauungsprinzip mehr und mehr in der Lehrpraxis zur Geltung gekommen. Demnach ist der Gang des Unterrichts sowohl in dem katechetischen, wie in dem von den Herbertianern beobachteten Verfahren durch die drei Stadien bezeichnet: anschauliche Auffassung, begriffliche Einsicht und Anwendung. Wenn noch immer in einem Haupt-Lehrgebiete der Volksschule, in der Religion, dieser von den namhaftesten Pädagogen als naturgemäß nachgewiesene Weg nicht von der Katechese rein innegehalten wird, und sie statt von der anschaulichen Thatsache ihren Ausgang von einem abstrakten Begriffe nimmt, so trägt daran die Katechese selber keine Schuld. So lange die Katechismuserklärung in der Schule die bisherige Stellung als besonderen Lehrgegenstand behält, und die kirchlichen Autoritäten sich nicht entschließen können, einen Religionsunterricht auf heilsgeschichtlicher Grundlage, wie er von der Pädagogik seit langem — namentlich von Diesterweg — gefordert wird, freizugeben, muß sich die Katechese eben behelfen und so gut es geht, nachträglich das Veranschaulichungsmaterial zu den gegebenen Begriffen hinzuzutragen suchen.

Ist somit der allgemeine Gang des Unterrichts in den gegenüberstehenden Verfahrungsweisen der gleiche, so tritt hier doch eine sehr bemerkenswerte Verschiedenheit hervor. Ziller weist nämlich den beiden erstgenannten Lehroperationen je zwei gesonderte Unterrichtsakte zu, so daß sich der Anschauungsprozeß in den beiden Akten Analyse und Synthese (Vorbereitung und Darbietung), der Abstraktionsprozeß in Assoziation und System (Vergleichung und Zusammenfassung) vollzieht. Auf diese Weise kommen die fünf formalen Stufen heraus, die, wie man sieht, wenigstens ihrem Kern nach keine neue Entdeckung Herbarts und Zillers, sondern schon lange in dem katechetischen Verfahren beobachtet worden sind.

Schicken wir uns nunmehr an, den Gang der Formalstufen zu durchwandern! Da macht man zunächst die Bemerkung, daß die erste derselben, die analythische Vorbesprechung, der Katechese nicht ganz neu ist. Bekanntlich handelt es sich in dieser Stufe darum, die apperzipierenden Vorstellungen ins Bewußtsein zu rufen. Es soll das Gemüt in die dem darzubietenden Gegenstande angemessene Lage gebracht werden, damit sich demselben gewissermaßen von innen sogleich die Fangarme entgegenstrecken, die ihn ergreifen und an sich ziehen. Zu dem Zweck soll nach Herbart und Ziller zunächst eine Vorbesprechung über das, was dem Kinde von der Sache bereits bekannt ist, statt haben. Ist so das Interesse für das Neue gespannt, dann erst kann die Aneignung desselben (Synthese) erfolgen. — Man kann sagen, daßdie Katechese in ihrer Einleitung eine Veranstaltung besitzt, die wenigstens annähernd dasselbe leistet. Man pflegt da von Dingen aus dem Erfahrungskreis des Kindes oder von anderweitig ihm Bekannten, das zu dem zu behandelnden Gegenstand in Beziehung steht, auszugehen. Oder, wo dieser Weg nicht eingeschlagen wird, knüpft man wenigstens an den Inhalt der vorigen Lehrstunde an und sucht so das Interesse auf den neuen Gegenstand überzuleiten. In denjenigen Unterrichtsfächern, die eine solche Anordnung des Stoffes zulassen, daß jedes Frühere das Nachfolgende bedingt, macht sich dieser letzte Gang des Verfahrens von selbst. Es soll aber damit nicht behauptet werden, daß die Katechese diese Veranstaltung mit derjenigen Umsicht und dem klaren Bewußtsein getroffen hat, wie es nunmehr auf grund des durch Herbart vervollkommneten psychologischen Wissens geschehen kann und soll. Im Gegenteil, hier ist ein Punkt, wo sich die Katechese die von Herbart-Zillerscher Seite kommende Anregung zu Nutze zu machen und ihren Ausbau zu vervollständigen hat. Namentlich in den Fächern, wo die anschauliche Vorstellung nicht sinnlich vermittelt, sondern allein mittels Zusammensetzung aus den Elementen des im Kinde ruhenden Gedankenkreises — also phantasiemäßig — wie in Geschichte und Religion gebildet werden kann, wird die Katechese nicht umhin können, eine analytische Vorbesprechung im Sinne Herbarts und Zillers in ihren Gang aufzunehmen.

Im übrigen müssen wir uns allerdings die Freiheit vorbehalten,

daß die „Vorbereitung“ nur da eintritt, wo sie Nutzen schafft. Wo nichts mehr vorzubereiten ist, da wäre es entschieden vom Übel, wenn man dem Schema der Formalstufen zu Liebe allerlei bei den Haaren herbeizöge, das denn doch schließlich die Auffassung nicht fördert. —

In Hinsicht der zweiten Formalstufe, der Synthese oder Darbietung, ist namentlich bemerkenswert, wie Ziller im Geschichtsunterricht verfahren wissen will. Zunächst wird die Geschichte stückweise im Buche gelesen und eingeprägt, wie man sagt, zur Gewinnung der Totalauffassung des Hergangs. Dann wird sie nochmals durchgegangen, wobei das geographische und kulturhistorische Außenwerk zur Besprechung kommt. Und nun erfolgt noch ein drittes Durchgehen zum Zweck der Vertiefung in die psychologische und ethisch-religiöse Innenseite des historischen Vorgangs. Ich glaube, wir werden uns dagegen verwahren müssen, daß, mit Dörpfeld zu reden, „ein Buch auf das Katheder gesetzt werde.“ Wo es sich um das Neulernen handelt — bei der Einprägung des Erlernten ist es etwas anderes —, da soll allein das freie Lehrerwort gelten. Ferner werden wir uns auch nicht damit einverstanden erklären, daß der Inhalt der Geschichte zerstückelt zur Behandlung komme. Wir müssen Dörpfeld zustimmen, wenn er verlangt, daß eine Geschichte als organisches Ganzes behandelt werde und die seitlichen Stoffe, anstatt daß sie, wie Ziller vorschreibt, in gesonderten Besprechungen nachgetragen werden, sogleich inmitten der fortschreitenden Handlung zur Betrachtung kommen.

Hüten wir uns jedoch, es bei einer einfach abweisenden Kritik der Zillerschen Darbietungsweise bewenden zu lassen. „Hinter den Denkfehlern wirklich gescheiter Leute,“ sagt Dörpfeld, „stecken zuweilen Wahrheitsgedanken verborgen, die den gewöhnlichen Menschen nur zu leicht entgehen.“ In der That will mich bedünken, daß der gewiß verkehrten Darbietungsweise Zillers eine Wahrnehmung zu grunde liegt, die der Katechese bisher entgangen und für ihren zeitgemäßen Ausbau von großer Bedeutung ist. Was mag Ziller gemeint haben, als er die beschriebene umständliche Art der Darbietung anempfahl? Ich denke, vor allem dies: Wenn jeder Seite der Geschichtsauffassung ein aparter Lehrakt gewidmet werde, so sei wenigstens soviel gesichert, daß nichts Wesentliches in der Anschauungsoperation übersehen werde. Daß solche Vorsicht nicht unbegründet ist, kann eine gewissenhafte Prüfung der hergebrachten Katechesiermethode bestätigen. Es kann uns nämlich nicht entgehen, daß die Katechese von alters her vornehmlich ihre Stärke in der Begriffsentwickelung, also in der Abstraktion gesucht hat, ohne zugleich der Anschauung im selbigen Maße die Pflege angedeihen zu lassen. Man verstehe recht! Sie benutzte zwar die Anschauung, da sie ihrer einmal nicht entraten konnte als des Ausgangspunktes für die Herleitung der Begriffsmomente; dann aber ließ sie dieselbe als abgenutzte Schale liegen und begriff nicht, daß ihr ein *eigener* Wert für das Geistesleben zukommt. Das hat man seit Pestalozzi nachgerade eingesehen, und in den Fächern, wo sich die Anschauung auf dem Wege der sinnlichen Wahrnehmung macht, wie in der Naturkunde, hat denn auch die Me-

bereits anerkennenswerte Fortschritte gemacht. In denjenigen Gebieten jedoch, wo die anschauliche Vorstellung, weil nicht sinnlicher Natur, durch inneres Erleben und Nachempfinden gewonnen werden muß, wo also diese Lehroperation mit besonderen Schwierigkeiten verbunden ist, da ist noch außerordentlich viel nachzuholen. Was die Katechese hier von Ziller lernen kann, ist dies: sie hat mehr als bisher auf eine voll ausgereifte Anschauung zu halten und nicht mehr einseitig ihre Stärke in der Begriffsentwickelung zu suchen.

Zu einer ganz ähnlichen Betrachtung führt die weiter von Ziller vorgeschriebene Zerlegung der Begriffsoperation in die beiden Stufen Assoziation und System. Auch mit dieser Maßnahme können wir uns nicht befreunden. Richtig ist allerdings, daß ein Begriff entsteht, indem zunächst mittels Vergleichung mehrerer Einzelanschauungen das Gemeinsame herausgehoben und darauf dieses zur Einheit zusammengefaßt wird; was aber im Begriff sich scheiden läßt, soll doch nicht immer auch in der Praxis getrennt sein. Vergleichung des Mehreren und Zusammenfassung des Gemeinsamen liegen so dicht beieinander, daß man keinen Grund sieht, warum daraus zwei Lehrakte werden sollen. Es ist zu bedenken, ob man nicht bei dieser Verfahrungsweise Gefahr laufe, langweilig zu werden. Auch giebt es nicht wenig Gegenstände, deren begriffliche Ausbeute so einfacher Natur ist, daß schon Künstelei dazu gehört, das Schema beider Stufen mit entsprechendem Inhalt zu füllen. Endlich — und das ist ein schwereres Bedenken — hat man Stoffe, bei denen aus sachlichen und pädagogischen Gründen davon abgesehen werden muß, das in der Vergleichung hervorgehobene Gemeinsame ganz vom anschaulichen Boden abzulösen und zum separaten Erkennen als abstrakten Begriff zu erheben. So in der vaterländischen Geschichte. Der Streit Gregors VII. und Heinrichs IV. erinnert an den Zwist Samuels und Sauls, und man thut recht, die Beziehung beider Vorgänge den Schülern bemerkbar zu machen. Weiter aber wird man die Abstraktion nicht treiben; ein abstrakter Begriff soll nicht formuliert werden. Es genügt, das Gleichartige in beiden Bildern wie auf Landkarten durch helleres Kolorit hervortreten zu lassen. Eine besondere Systemstufe im Sinne Zillers brauchen wir da nicht.

Gleichwohl steckt auch hinter dieser Veranstaltung Zillers ein Wahrheitsgedanke, den sich die Katechese zu merken haben wird. Wenn ich vorhin sagte, daß sie bislang ihre vornehmliche Stärke in der Begriffsentwickelung gezeigt habe, so bedarf das einer kleinen Einschränkung. Es war nämlich gemeint in Hinsicht auf die Herleitung der den Begriff bildenden Merkmale, also in betreff seines Inhalts. Zum Begriff gehört aber auch ein Umfang, nämlich die Summe der unter ihm vorgestellten anschaulichen Thatsachen, und der Reichtum des Begriffsumfangs ist für das Geistesleben nicht minder von Belang, wie die Richtigkeit und Vollständigkeit des Inhalts. Das hat die Katechese übersehen. Sie spann vielfach ihre Begriffe wie dünne Fäden fort, anstatt für eine breite Anschauungsgrundlage derselben zu sorgen. Es lag in dem Geiste der Zeit,

der die katechetische Lehrkunst ihre Entstehung verdankt, daß man der lebensvollen Anschauung dem abstrakten Denken gegenüber nicht die gebührende Wertschätzung zu teil werden ließ. Daher kam's, daß sich die Katechese oft mit einer zu schmalen Anschauungsgrundlage behalf, und nur eilte, flugs in die Höhen der Abstraktion sich zu begeben. Diesen Mangel im herrschenden Lehrverfahren hat Ziller sicher erkannt und sucht ihm durch die zweigliederige Begriffsoperation zu begegnen. Was er im Sinne hat, ist ohne Zweifel dies, daß er den Abstraktionsprozeß hinhalten will, damit sich der Begriff nicht zu rasch schließe. Es soll der anschauliche Stoff, je länger desto mehr seine Anziehungskraft im Gedankenkreise bewähren, damit sofort eine ganze Fülle anschaulicher Einzelheiten in seinen Bereich eingehe und dem gefundenen Begriffe damit die volle Wirksamkeit im Geistesleben gesichert werde. Die Lehre, die die Katechese hier aus der Herbart-Zillerschen Theorie des Lehrverfahrens ziehen kann, ist also die: Sie hat sich davor zu hüten, daß der Abstraktionsprozeß übereilt werde und darauf Bedacht zu nehmen, daß der Begriff gleich mit einem möglichst großen Reichtum unter ihm begriffener Einzelanschauungen ins Leben trete.

Bezüglich der fünften und letzten Formalstufe — Methode oder Anwendung — fassen wir uns kurz; denn die Katechese, natürlich diejenige, die den Regeln der Kunst gemäß gehandhabt wird, hat es nie an der Anwendung des Erlernten fehlen lassen, sei dies nun in einfacher Repetition desselben oder in der Weise, daß das gefundene Allgemeine auf besondere Fälle angewandt wird. Nur über das s. g. phantasierte Handeln, das nach Ziller die beste Vorbereitung für das wirkliche Handeln sein soll und im Gesinnungsunterrichte hier zur Anwendung kommt, müssen wir noch ein Wort sagen. Daß der Schüler aus der Geschichte Nutzanwendungen für das eigene Leben ziehe und ihm Fragen nahegelegt werden wie die, was er unter diesen oder jenen Umständen thun würde, oder wie er in ähnliche Lagen, wie der Held der Geschichte, geraten könne, dagegen ist natürlich nichts zu sagen. So halten wir es auch. Bedenklich aber wird das „phantasierte Handeln", wenn es in jeder Lektion als feststehende Übung wiederkehrt und es in Bezug auf Lagen und Verwickelungen zur Anwendung kommt, die dem kindlichen Urteil fern liegen. Da ist, wie ein neuerer Kritiker (Karl Richter) sehr richtig hervorhebt, in der That die große Gefahr vorhanden, daß es in ein unwahres Plapperwerk ausarte. Das phantasierte Handeln, wenn es nicht bloß ein stilles, in Gedanken, sein, sondern sich zugleich in Worten äußern soll, darf nur sehr sparsam in besonders weihevollen Stunden und überhaupt immer nur mit Vorsicht zur Anwendung kommen, sonst leidet der Charakter des Schülers geradezu Schaden daran.

Damit hätten wir denn den Gang der formalen Stufen durchlaufen. Neu ist, wie wir gesehen haben, die Idee dem katechetischen Verfahren nicht gerade; nichts desto weniger jedoch haben sich Herbart und Ziller durch die Darstellung und Begründung derselben ein hohes Verdienst

um die Lehrkunst erworben. Bisher übersehene Mängel in dem gangbaren Verfahren sind aufgedeckt, und da, wo dasselbe sonst nur von einem mehr oder minder unklaren Taktgefühl geleitet wurde, ist ihm nunmehr der sichere Schritt einer wissenschaftlich durchgebildeten Methode verliehen. Die Katechese wird nicht umhin können, den Gang der Formalstufen sich anzueignen. Freilich dürfen dieselben niemals zu einem Prokrustesbett für den Lehrstoff werden: wo dem Gegenstande durch irgend eine der formalen Stufen Gewalt angethan wird, da ist sie vom Übel.

III.

Hat sich unsere Betrachtung bisher in einem Gebiete bewegt, wo die Herbart-Zillersche Pädagogik wenigstens noch im ganzen mit der Theorie der Katechese zusammengeht, so tritt sie jetzt, da es gilt, die äußere Form des Unterrichts ins Auge zu fassen, recht eigentlich in das streitige Gebiet ein.

Die Form des katechetischen Verfahrens ist bekanntlich die der Frage. Nicht aber diese überhaupt wird angefochten; denn auch auf der Gegenseite, wo statt der Katechese die „Disputation" zur Anwendung kommt, verläuft der Unterricht in Gestalt eines Gesprächs unter abwechselnden Fragen seitens des Lehrers und Antworten der Kinder. Wogegen sich die Zillerschen Angriffe richten, ist eben das, was die katechetische Frage von allen andern, wie sie wohl auch im Unterricht vorkommen (Repetitions-, Erinnerungs-, Orientierungsfragen u. dergl.), unterscheidet. Katechetische Fragen im engsten und strengsten Sinne sind nämlich nur die, die sich an das Nachdenken des Kindes richten — Denkfragen. Jede solche Frage enthält die Aufforderung, aus einem Gegebenen ein noch Unbekanntes zu finden, ist also eine kleine Aufgabe für sich. Dies das heuristische Moment der Frage. Sodann steht sie aber auch in einem gliedlichen Verhältnis in der ganzen Fragenreihe und deren Endergebnis. Hierin liegt das andere wesentliche Moment der katechetischen Frage, das logisch-entwickelnde. Wie wir weiterhin sehen werden, ist es eben diese zweite Seite, wogegen sich die Zillerschen Angriffe richten.

Um das ziemlich umfangreiche Anklagematerial, das Ziller und seine Schüler gegen die Katechese herbeigebracht haben, einigermaßen leicht zu übersehen, wollen wir dasselbe unter zwei Haupt-Gesichtspunkte ordnen. Der erste Einwand ist dann der: Der Katechet leite den Schüler nach einem für sich zurechtgelegten Gedankengange, den aber dieser nicht kennt und übersehen kann. So werden ihm Antworten abgenötigt, die im grunde erschlichen und untergeschoben sind, und am Ende sieht er sich zu Resultaten gelangt, von denen er nicht Rechenschaft geben kann, wie er dazu gekommen ist. Da der Unterricht auf den Willen wirken soll, der Wille aber ein zielbewußtes Streben ist, so verlangt Ziller, daß der Schüler sich jeder Zeit über Ziel und Weg des Unterrichts klar sei. Zu dem Ende soll die Hauptaufgabe der Lektion vor Eintritt in die Besprechung dem Schüler bekannt gegeben und auch im Fortgange derselben

der Gang der Untersuchung ihm überall deutlich übersehbar gemacht werden. — Dieser Forderung muß man unbedingt zustimmen. Die Kinder werden mit um so regerem Interesse und um so größerer Energie in die Denkarbeit eintreten, je deutlicher sie Weg und Ziel vor sich sehen. Die alten Katecheten haben das auch gefühlt und darum nicht unterlassen, dementsprechende Anweisungen für das Verfahren zu geben. Was die vorgängige Zielangabe betrifft, so legt sich die in den meisten Fächern von selbst nahe, und was das andere anlangt, daß das Kind den Gang der Gedankenentwickelung überschaue, so wird gewiß ein gewiegter Schulmann nie unterlassen, die Disposition der Unterredung so deutlich herauszustellen, daß das Kind anzugeben im stande ist, was erst, was dann und was darauf besprochen werden soll. Die vorerwähnte Anklage läßt sich keineswegs in der ganzen Schärfe, in der sie gestellt ist, aufrecht erhalten. Dennoch ist sie nicht völlig ohne Grund, und man kann sich wohl von ihr getroffen fühlen. Wenn sich auch schon nachweisen läßt, daß der erwähnte Punkt von der Theorie nicht ganz außer acht gelassen ist, und auch die Praxis schon auf ihn bedacht genommen hat, so ist doch ersteres weder mit dem hinreichenden Nachdruck, noch letzteres zielbewußt genug geschehen. Die Katechese muß ihr heuristisches Moment mehr, als sie es gethan hat, pflegen, indem sie einmal sich die Zielangabe der Zillerschen Methode zu eigen macht und sodann die Behandlung gewissermaßen in einer Reihe kleinerer, für das Kind aber erkennbar zusammenhängender Aufgaben verlaufen läßt. Kurz, sie hat dafür zu sorgen, daß der Weg und das Ziel der Gedankenentwickelung dem Kinde übersehbar werde.

Wenn übrigens auch noch gesagt worden ist, in der Katechese begnüge man sich mit erschlichenen und untergeschobenen Antworten seitens der Kinder, so braucht sie das nicht auf sich sitzen zu lassen. Dieser Vorwurf trifft allein das verkehrte Verfahren, das wohl oft genug vorkommen mag, für das aber die Kunsttheorie nicht verantwortlich gemacht werden kann.

Gehen wir nun zu der zweiten Haupt-Anklage über. Da wird der Katechese vorgeworfen, daß sie den individuellen Geisteszustand des Kindes nicht berücksichtige. Der Lehrer verfolge, sagt Ziller, seinen Gedankengang ohne Rücksicht auf die eigenen Gedankenbewegungen im Schüler. Diese werden rücksichtslos zurückgedrängt, während es ihm doch verstattet sein sollte, den Gegenstand nach eigener Anordnung und Wahl zu durchdenken und darzustellen. Um diesen Vorwurf ganz zu verstehen, muß man sich vergegenwärtigen, wie Ziller sich den Verlauf der Unterredung nach Maßgabe seiner „Disputationsmethode“ denkt. Der Gegenstand wird zuerst mit einem Schüler durchgesprochen. Dabei begnügt sich der Lehrer, den Gang der Unterredung nur „formell zu leiten“. Außer, wo eine Stockung und Verwirrung eingetreten und somit eine sachliche Zurechtweisung notwendig ist, enthält er sich gänzlich, in den Gedankengang und die Darstellung des Schülers einzugreifen. Darauf kommt ein zweiter daran, der die Darstellung des ersten, wo es ihm

nötig erscheint, ergänzt und berichtigt, — und erst, wenn aus dem Kreise der Schüler nichts Neues weiter beizutragen ist, erst dann fügt der Lehrer hinzu, was nun noch etwa in die Darstellung aufzunehmen ist. — Man sieht hier allerdings das Bestreben, der Besonderheit des einzelnen Kindes in weitem Maße Rechnung zu tragen. Die Frage, was hier das Richtige ist, ist wohl der Erwägung wert.

Daß die Katechese, — natürlich sprechen wir hier von demjenigen Verfahren, das den Kunstregeln gemäß ist, — die individuellen Gedankenbewegungen des Schülers einfach unterdrücke, ist erstens übertrieben. Ein geschickter Katechet wird immer zuvor den Kindern Gelegenheit geben, sich über die vorliegende Sache auszusprechen. Er thut Fragen, wie die: Wie urteilst du darüber? Sprich dich über die Sache aus! Ist es richtig, was dein Mitschüler gesagt hat? Und erst dann, wenn die Kinder alles gesagt haben, was sie von der Sache wissen, wird er beginnen, den eigenen Gedankengang zu entwickeln nnd zwar unter möglichster Benutzung dessen, was die Kinder vorhin vorgebracht haben. Daß die Katechese einfach über die individuellen Gedankenbewegungen der Schüler hinweggehe, wie die Zillerianer glauben machen wollen, ist auf alle Fälle zu hart geurteilt. Es frägt sich nur, ob der Unterrichtszweck eine so weit gehende Rücksicht auf die kindliche Eigenart erfordert, wie Ziller sie verlangt. Im Grunde kann hierüber nicht die Wissenschaft, sondern nur die Erfahrung in den Lehrstunden entscheiden. Wenn die Kinder voll Interesse und Eifer bei der Sache sind, so ist der Unterricht sicherlich ihrer Individualität vollauf gerecht geworden. Und da wir in der That diese Beobachtung in guten Katechesen machen, so ist für uns die Frage entschieden. Eine allgemeine Betrachtung mag aber für Außenstehende noch zur Rechtfertigung unseres katechetischen Verfahrens dienen, wenn sie auch schwerlich dieselben ganz überzeugen wird.

Zur Individualität gehört ein Doppeltes, wir wollen sagen, ein Substanzielles und Accidenzielles. Jenes ist der Inbegriff der im Menschen vorhandenen Vorstellungen, Anschauungsweisen und Gedanken mit der dazu gehörigen Disposition gewisser Gemüts- und Willensregungen, dieses der größere oder geringere Grad von Leichtigkeit, von einem Gedanken zum andern überzugehen, die Vorstellungen und Vorstellungsreihen im Bewußtsein zu wechseln. Nach beiden Seiten hin hat der Unterricht die Individualität zu berücksichtigen, in Hinsicht der ersten, sofern er die Auswahl der Gegenstände nach Maßgabe der vorhandenen apperzipierenden Vorstellungen trifft, in Hinsicht der zweiten, die man als die Beweglichkeit des Geistes bezeichnen kann, indem er das Tempo des Vorwärtsschreitens in dem zu verfolgenden Gedankengange abmißt. Die Erfahrung zeigt, daß das Stärkeverhältnis dieser beiden Seiten der Individualität nicht bei allen Menschen das gleiche ist. Schon in der Schule zeigt sich der Unterschied der raschen und langsamen Köpfe, wobei nicht ausgemacht ist, daß die ersteren immer die fähigeren und tieferen, die letzteren die beschränkteren sind. Jeder, der sich belehren lassen will über einen Gegenstand, muß außer den dazu erforderlichen Vorkennt-

nissen die Fähigkeit besitzen, auf den Gedankengang des andern einzugehen, seinen eigenen geistigen Zustand dem des andern nachzubilden. Die Leichtigkeit und Schnelligkeit der Auffassung hängt von dieser dem Individuum eigenen Fähigkeit ab. Wenn nun Ziller der Katechese vorwirft, die Individualität nicht genug zu berücksichtigen, so ist das natürlich in Hinsicht dieser zweiten Seite gemeint. Er setzt bei seinem Verfahren eine größere Langsamkeit der Köpfe voraus, als wir auf grund unserer Beobachtung für gerechtfertigt halten. Übrigens ist die größere Beweglichkeit des Geistes gerade ein Vorzug der Jugend. Das Interesse des Kindes wechselt schnell mit den Gegenständen; keine Sache fesselt es auf längere Dauer; es weint und lacht in einer Minute, während der Greis trotz (oder sollen wir sagen: gerade wegen?) der ungleich größeren Tiefe und Weite seiner Bildung nur schwer aus seinem Ideengange herauszubringen ist. Bekanntlich beruht hierauf die größere Lernfähigkeit des Kindes, freilich auch sein Flattersinn und seine Flüchtigkeit. Mir will scheinen, daß Ziller diese Eigentümlichkeiten des kindlichen Alters nicht gehörig in Rechnung gezogen hat. Man stelle sich den Verlauf einer Zillerschen Disputation in einer Klasse von 40 bis 50 Schülern vor! Welch öde Langeweile muß bei einem solchen Verfahren entstehen! Wer dagegen die Kinder in guten Katechesen beobachtet und die Lust und den regen Eifer gesehen hat, mit dem sie die Lernarbeit anfassen, der wird nicht zweifeln, daß im richtigen katechetischen Verfahren der kindlichen Eigenart vollauf, soweit es überhaupt den Umständen nach möglich ist, Rechnung getragen wird.

Übrigens gehört die Berücksichtigung der kindlichen Individualität zu den allerschwierigsten Seiten der Lehrkunst. Da lernt niemand ganz aus, und wenn da oft und schwer gesündigt wird, so kann das nicht wunder nehmen. In dieser Beziehung haben die Zillerschen Ausstellungen immer den Wert, daß sie das Gewissen schärfen und antreiben, nicht abzulassen in dem Streben nach Vervollkommnung der Kunst. Überhaupt wäre zu wünschen, daß man sich die Einwendungen der Herbart-Zillerschen Schule recht ernstlich zu Gemüte nehme, zumal in der gegenwärtigen Zeit, da leider die klassische Kunstform der Katechese mehr und mehr in Vergessenheit geraten ist. Wird auch die Theorie jene Angriffe in manchen Stücken zurückweisen müssen, so kann sich doch die übliche Praxis recht viel von ihnen zuziehen. Ein Weck- und Mahnruf gegenüber der einreißenden Zuchtlosigkeit im Lehrverfahren kann gar nicht schaden.

Alles in allem schließen wir unsere Betrachtung mit dem Wunsche: Die Herbart-Zillersche Schule möge die dem Geiste ihrer Richtung zuwiderlaufende Abneigung gegen die Katechese aufgeben, in ihr den gesunden Kern anerkennen und sich entschließen, anstatt in der Didaktik einfach mit der Vergangenheit zu brechen, lieber auf dem vorhandenen Grunde fortzubauen. Die Katechese dagegen wolle sich wieder mehr auf ihre alten Grundsätze besinnen und unter gewissenhafter Be-

nutzung der von Herbartscher Seite gegebenen Anregung an ihrem zeitgemäßen Ausbau arbeiten Wenn das geschieht, und wenn namentlich alle die jüngeren, strebsamen Kräfte innerhalb der deutschen Schulwelt, die jetzt noch von den Vorurteilen Zillers gegen die Katechese befangen sind, dieser alten, feinen Kunst ihre Pflege zu teil werden lassen: dann wird sie, befruchtet von dem neuen Geiste der wissenschaftlichen Forschung, einer zweiten Blüte entgegengehen, die noch herrlicher ist als die erste. —

nötig erscheint, ergänzt und berichtigt, — und erst, wenn aus dem Kreise der Schüler nichts Neues weiter beizutragen ist, erst dann fügt der Lehrer hinzu, was nun noch etwa in die Darstellung aufzunehmen ist. — Man sieht hier allerdings das Bestreben, der Besonderheit des einzelnen Kindes in weitem Maße Rechnung zu tragen. Die Frage, was hier das Richtige ist, ist wohl der Erwägung wert.

Daß die Katechese, — natürlich sprechen wir hier von demjenigen Verfahren, das den Kunstregeln gemäß ist, — die individuellen Gedankenbewegungen des Schülers einfach unterdrücke, ist erstens übertrieben. Ein geschickter Katechet wird immer zuvor den Kindern Gelegenheit geben, sich über die vorliegende Sache auszusprechen. Er thut Fragen, wie die: Wie urteilst du darüber? Sprich dich über die Sache aus! Ist es richtig, was dein Mitschüler gesagt hat? Und erst dann, wenn die Kinder alles gesagt haben, was sie von der Sache wissen, wird er beginnen, den eigenen Gedankengang zu entwickeln und zwar unter möglichster Benutzung dessen, was die Kinder vorhin vorgebracht haben. Daß die Katechese einfach über die individuellen Gedankenbewegungen der Schüler hinweggehe, wie die Zillerianer glauben machen wollen, ist auf alle Fälle zu hart geurteilt. Es frägt sich nur, ob der Unterrichtszweck eine so weit gehende Rücksicht auf die kindliche Eigenart erfordert, wie Ziller sie verlangt. Im Grunde kann hierüber nicht die Wissenschaft, sondern nur die Erfahrung in den Lehrstunden entscheiden. Wenn die Kinder voll Interesse und Eifer bei der Sache sind, so ist der Unterricht sicherlich ihrer Individualität vollauf gerecht geworden. Und da wir in der That diese Beobachtung in guten Katechesen machen, so ist für uns die Frage entschieden. Eine allgemeine Betrachtung mag aber für Außenstehende noch zur Rechtfertigung unseres katechetischen Verfahrens dienen, wenn sie auch schwerlich dieselben ganz überzeugen wird.

Zur Individualität gehört ein Doppeltes, wir wollen sagen, ein Substanzielles und Accidenzielles. Jenes ist der Inbegriff der im Menschen vorhandenen Vorstellungen, Anschauungsweisen und Gedanken mit der dazu gehörigen Disposition gewisser Gemüts- und Willensregungen, dieses der größere oder geringere Grad von Leichtigkeit, von einem Gedanken zum andern überzugehen, die Vorstellungen und Vorstellungsreihen im Bewußtsein zu wechseln. Nach beiden Seiten hin hat der Unterricht die Individualität zu berücksichtigen, in Hinsicht der ersten, sofern er die Auswahl der Gegenstände nach Maßgabe der vorhandenen apperzipierenden Vorstellungen trifft, in Hinsicht der zweiten, die man als die Beweglichkeit des Geistes bezeichnen kann, indem er das Tempo des Vorwärtsschreitens in dem zu verfolgenden Gedankengange abmißt. Die Erfahrung zeigt, daß das Stärkeverhältnis dieser beiden Seiten der Individualität nicht bei allen Menschen das gleiche ist. Schon in der Schule zeigt sich der Unterschied der raschen und langsamen Köpfe, wobei nicht ausgemacht ist, daß die ersteren immer die fähigeren und tieferen, die letzteren die beschränkteren sind. Jeder, der sich belehren lassen will über einen Gegenstand, muß außer den dazu erforderlichen Vorkennt-

nissen die Fähigkeit besitzen, auf den Gedankengang des andern einzugehen, seinen eigenen geistigen Zustand dem des andern nachzubilden. Die Leichtigkeit und Schnelligkeit der Auffassung hängt von dieser dem Individuum eigenen Fähigkeit ab. Wenn nun Ziller der Katechese vorwirft, die Individualität nicht genug zu berücksichtigen, so ist das natürlich in Hinsicht dieser zweiten Seite gemeint. Er setzt bei seinem Verfahren eine größere Langsamkeit der Köpfe voraus, als wir auf grund unserer Beobachtung für gerechtfertigt halten. Übrigens ist die größere Beweglichkeit des Geistes gerade ein Vorzug der Jugend. Das Interesse des Kindes wechselt schnell mit den Gegenständen; keine Sache fesselt es auf längere Dauer; es weint und lacht in einer Minute, während der Greis trotz (oder sollen wir sagen: gerade wegen?) der ungleich größeren Tiefe und Weite seiner Bildung nur schwer aus seinem Ideengange herauszubringen ist. Bekanntlich beruht hierauf die größere Lernfähigkeit des Kindes, freilich auch sein Flattersinn und seine Flüchtigkeit. Mir will scheinen, daß Ziller diese Eigentümlichkeiten des kindlichen Alters nicht gehörig in Rechnung gezogen hat. Man stelle sich den Verlauf einer Zillerschen Disputation in einer Klasse von 40 bis 50 Schülern vor! Welch öde Langeweile muß bei einem solchen Verfahren entstehen! Wer dagegen die Kinder in guten Katechesen beobachtet und die Lust und den regen Eifer gesehen hat, mit dem sie die Lernarbeit anfassen, der wird nicht zweifeln, daß im richtigen katechetischen Verfahren der kindlichen Eigenart vollauf, soweit es überhaupt den Umständen nach möglich ist, Rechnung getragen wird.

Übrigens gehört die Berücksichtigung der kindlichen Individualität zu den allerschwierigsten Seiten der Lehrkunst. Da lernt niemand ganz aus, und wenn da oft und schwer gesündigt wird, so kann das nicht wunder nehmen. In dieser Beziehung haben die Zillerschen Ausstellungen immer den Wert, daß sie das Gewissen schärfen und antreiben, nicht abzulassen in dem Streben nach Vervollkommnung der Kunst. Überhaupt wäre zu wünschen, daß man sich die Einwendungen der Herbart-Zillerschen Schule recht ernstlich zu Gemüte nehme, zumal in der gegenwärtigen Zeit, da leider die klassische Kunstform der Katechese mehr und mehr in Vergessenheit geraten ist. Wird auch die Theorie jene Angriffe in manchen Stücken zurückweisen müssen, so kann sich doch die übliche Praxis recht viel von ihnen zuziehen. Ein Weck- und Mahnruf gegenüber der einreißenden Zuchtlosigkeit im Lehrverfahren kann gar nicht schaden.

Alles in allem schließen wir unsere Betrachtung mit dem Wunsche: Die Herbart-Zillersche Schule möge die dem Geiste ihrer Richtung zuwiderlaufende Abneigung gegen die Katechese aufgeben, in ihr den gesunden Kern anerkennen und sich entschließen, anstatt in der Didaktik einfach mit der Vergangenheit zu brechen, lieber auf dem vorhandenen Grunde fortzubauen. Die Katechese dagegen wolle sich wieder mehr ihre alten Grundsätze besinnen und unter gewissenhaf-

nutzung der von Herbartscher Seite gegebenen Anregung an ihrem zeitgemäßen Ausbau arbeiten. Wenn das geschieht, und wenn namentlich alle die jüngeren, strebsamen Kräfte innerhalb der deutschen Schulwelt, die jetzt noch von den Vorurteilen Zillers gegen die Katechese befangen sind, dieser alten, feinen Kunst ihre Pflege zu teil werden lassen: dann wird sie, befruchtet von dem neuen Geiste der wissenschaftlichen Forschung, einer zweiten Blüte entgegengehen, die noch herrlicher ist als die erste. —

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und wer soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Universitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.** Aus und nach einer Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. Von Dr. P. Dettweiler, Lehrer am Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Die Vorbildung der Lehrer in Präparandenanstalten,** von J. Langermann, Volksschullehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

5. Heft: **Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. u. 7. Heft: **Zur Schulgesundheitspflege.** Von Professor Dr. med. u. phil. Herm. Cohn, Augenarzt in Breslau, W. Siegert, Vorschullehrer in Berlin und Dr. med. Rafael Coën, Leiter der ersten österr. Heilanstalt für Sprechkranke in Wien. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

8. Heft: **Der Büreaukratismus auf dem Schulgebiete,** von W. A. Fett, Lehrer in Königsberg in Preußen. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

9. Heft: **Die preußische Volksschule, ihr gegenwärtiger Stand und ihre jüngste Entwickelung,** von J. Tews, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

10. Heft: **Zur Umgestaltung des Rechenunterrichts,** von A. Büttner, Seminarlehrer in Marienburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

11. Heft: **Die Katechese und das Lehrverfahren der Herbartianer,** von W. J. D. Drews, Lehrer in Wesselburener Koog (Prov. Schleswig-Holstein). Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

**Bielefeld und Duisburg.**

Die Verlagshandlung: **Velhagen & Klasing.**

Der Herausgeber: **Wilhelm Meyer-Marka**

In demselben Verlag ist erschienen:

# Lebensbilder
# deutscher Dichter.

## In Anknüpfung an den Lese- und Gesangstoff der Volksschule

für den Gebrauch

in

## Schule und Haus

bearbeitet

von

**August Gräve,**
Rektor in Hamm i. W.

Supplement zu den „Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule“ desselben Verfassers.

---

**Preis geheftet 1 M. 20 Pf.**

---

In vorliegender Schrift bietet Verfasser für die gereiftere Jugend (für Kinder vom zwölften Jahre an) acht Lebensbilder deutscher Dichter. Die beiden Dichterfürsten, Goethe und Schiller, der getreue Eckart des deutschen Volkes, E. M. Arndt, der Sänger und Held, Th. Körner, der Kaiserherold der Hohenzollern, E. Geibel, der kerndeutsche, gemütvolle Schwabe, L. Uhland, der Volksfreund und Volksdichter, P. Hebel, und der Dichter der Kinderwelt, W. Hey, werden in anschaulich-ausführlicher Weise, dem kindlichen Verständnisse entsprechend, vorgeführt.

Für den Gebrauch in der Schule ist die Schrift in erster Linie insofern bestimmt, als sie dem Lehrer den im deutschen Unterrichte zu verwertenden Stoff darreicht.

Aber dieselbe kann auch den Kindern selbst in die Hand gegeben und von ihnen als Lesestoff in den deutschen Unterrichtsstunden oder im Hause benutzt werden. — Vielleicht finden hier und da auch Erwachsene noch Gefallen an dem Stoffe. — Die für die Kinder notwendigen Vorbesprechungen können von denjenigen, die mit gereifterem Verständnis an den Stoff herantreten, nach Belieben benutzt oder übergangen werden.

Das Büchlein bittet daher zugleich um Aufnahme in die für die Jugend bestimmten Büchersammlungen der Schulen, der Volks-, Mittel-, Töchter- und Fortbildungsschulen. Auch an die Thür des deutschen Hauses klopft es bescheiden und wünscht Einlaß, um einmal mitreden zu dürfen, wenn im Kreise der Familie von den großen Männern des deutschen Volkes gesprochen oder gelesen wird.

Die Grundsätze, die den Verfasser bei der Bearbeitung des Stoffes geleitet haben, sind am Schlusse in einer für den Lehrer bestimmten Nachschrift dargelegt worden.

Möge das Büchlein dazu beitragen, die Liebe zu unsern großen Dichtern und zu den teuersten Schätzen des Volkes zu beleben und zu mehren!

---

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

II. Band.] März 1890. [Heft 12.

Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben
von
Wilhelm Meyer-Markau.

Monatlich ein Heft. Bezugspreis für den Jahrgang 3 M.

# Die Befreiung des Lehrers vom niederen Küsterdienste.

Ein Beitrag zur Hebung des Gedeihens der Volksschule und der sozialen Stellung der Volksschullehrer.

Von

Franz Kumm,
I. Lehrer und Organist in Steglitz bei Berlin.

Bielefeld und Leipzig.
Verlag von Velhagen & Klasing.
1890.

Einzelpreis: 60 Pf.

# Sammlung pädagogischer Vorträge.

Herausgegeben von **W. Meyer-Markau.**

Erscheint in monatlichen Heften, von welchen jedes mindestens einen vollständigen Vortrag enthält, und von denen 12 einen Band bilden.

**Preis des Bandes von 12 Heften 3 Mk.**

Bestellungen nehmen sämtliche Buchhandlungen und Postanstalten an.

Erschienen ist:

## I. Band.

1. Heft: **Die ärztliche Überwachung der Schulen,** von Dr. med. Wasserfuhr, Kais. Ministerialrat a. D. und Stadtrat in Berlin. — **Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule,** von Dr. med. Scholz, Direktor der Kranken- u. Irren-Anstalt in Bremen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

2. Heft: **Kaiser Wilhelm,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. — **Der Kampf um die Schule und einige streitige Punkte im Gebiete des Schulwesens,** von Dr. H. Keferstein, Seminar-Oberlehrer in Hamburg. Einzelpreis des Hefts 50 Pf.

3. Heft: **Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule,** von Oskar Pache, Schuldirektor in Leipzig-Lindenau und Herausgeber der „Fortbildungsschule". — **Volkswirtschaftliche Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen,** von A. Patuschka, Mittelschullehrer in Schmölln, S.-A. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Charakterbildung und die moderne Erziehung,** von J. Greßler, Hauptlehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

5. Heft: **Kaiser Friedrich,** von Dr. K. Schneider, Geheimer Ober-Regierungsrat im Kgl. preuß. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. Heft: **Die neueste Geschichte in der Volksschule,** von Ernst Blümel, Mittelschullehrer in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

7. Heft: **Die Schulbibelfrage,** von F. Martin, Kgl. Seminar-Direktor in Eisleben. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

8. Heft: **Die Wehrpflicht der Lehrer,** von G. Helmcke, Herausgeber der „Neuen pädagogischen Zeitung", Lehrer in Magdeburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

9. Heft: **Die Schulaufsicht, wie sie ist und was ihr noch fehlt,** von Fr. Polack, Kreisschulinspektor. Einzelpreis des Heftes 75 Pf.

10. Heft: **Die Heimat im Volksschulunterrichte,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

# Die Befreiung des Lehrers vom niederen Küsterdienste.

Von

**Franz Kumm,**

I. Lehrer und Organist in Steglitz bei Berlin.

**Vorbemerkung.** Die sogenannte „Küsterfrage" entspringt aus der richtigen Erkenntnis, daß die gegenwärtige soziale und berufliche Stellung der Volksschullehrer weder dem Bildungsstande noch der kulturellen Bedeutung derselben angemessen ist. Es ist nun nicht möglich, diese darum so hochwichtige Frage im Rahmen einer im Umfang beschränkten Broschüre allseitig, und dabei jeden Punkt gründlich und ausführlich erwägend, zu behandeln. Jedoch glaube ich, daß keiner der bei der Frage in Betracht zu ziehenden wesentlichsten Punkte unberücksichtigt geblieben ist. — Kennern alter Schriften über diese Materie wird es nicht entgehen, daß ich mich im 2. Teile an die bereits vor 50 Jahren gestellten Forderungen des (1840 †) W. Rehm im 3. Teile seiner Schrift: „Beleuchtung der von dem Herrn Superintendenten K. W. Weizmann herausgegebenen Schrift: „Ueber das Verhältnis der Volksschule zum Staat und zur Kirche ꝛc." angeschlossen habe. Den Beweis für die in vorliegender Broschüre aufgestellten Behauptungen geben die Gesetze und Verordnungen, welche den Beruf der Kirchen- und Schulbeamten oder ihre Handlungen betreffen. Diese Gesetze und Verordnungen sind zusammengestellt in „Das Kantor-, Küster- und Organistenamt in seinen Rechtsverhältnissen". Bearbeitet von K. Chr. Fr. Laacke. Gotha, F. Behrend. 3 M.

## I. Die historische Seite der Küsterfrage.

Wer über die Forderung der Trennung des Küsterdienstes vom Schulamte richtig und unbefangen urteilen will, der muß mit der Entwickelung beider Dienste und ihrem gegenwärtigen Umfange hinlänglich vertraut sein. Aus diesem Grunde sei zunächst die geschichtliche Entwickelung des Küsterdienstes, insbesondere in seiner Verbindung mit dem Lehramte kurz ins Auge gefaßt.

Ehemals war, wie die Geschichte nachweist, das Elementarschulwesen in einer unscheinbaren, völlig unfreien Lage. Nur nach und nach arbeitete sich Europa und besonders Deutschland aus dem tiefen Schachte der Barbarei hervor, in dem es durch die Völkerwanderung versunken war. Der Kirche bleibt das Verdienst, dazu erste und beste Handreichung gethan zu haben. Und so zeigt die Geschichte des deutschen Volksschulwesens, daß die ersten Volksschulen größtenteils um kirchlicher oder religiöser Zwecke willen ins Dasein gerufen wurden. Die niederen Ordnungen des Klerus wurden dazu bestimmt, durch den Unterricht in

den Elementen des Lesens, Schreibens, Rechnens, Singens und der Religion der formalen Kultur wenigstens so weit nachzuhelfen, daß die Kirche selbst durch deren völligen Untergang in ihrem Bestehen nicht gefährdet würde. Da also die Kirche in der Gründung von Schulen nur ihren eigenen Vorteil suchte, war es ganz natürlich, daß man einem schon mit kirchlichen Angelegenheiten beschäftigten Manne auch die Schulgeschäfte übertrug. So wurden die Thürhüter oder Schließer, die Exorzisten (Austreiber der bösen Geister bei der Taufe und bei Besessenen), die Lektoren (Vorleser der Bibelabschnitte ꝛc. in den Versammlungen) und die Folger der Bischöfe oder Akoluthen, welche allerlei äußerliche Dienste in und außerhalb der Kirche zu versehen hatten, zu Elementarlehrern gestempelt und ihnen die Aufgabe gesetzt, eine Pflanzschule zu hegen, aus welcher der Klerus fort und fort seinen Bedarf und Nachwuchs ziehen könne.

Die Reformation, welche eine vermehrte Gründung von Schulen im Gefolge hatte, veranlaßte, daß die drei höheren und die vier niederen Ordnungen des Klerus in zwei zusammengezogen wurden. Aus Gewohnheit ließ man der zweiten Ordnung die Beschäftigung mit den Elementarschulen, während sich die erste der vornehmlich als Pflanzschulen der Geistlichkeit betrachteten lateinischen Schulen (Gymnasien) wirksam annahm. So entstand die auf den ersten Anblick wunderliche Anordnung in der protestantischen Kirche, daß die Akoluthen, Lektoren u. s. w. zugleich Elementarlehrer und umgekehrt viele Elementarlehrer zugleich Akoluthen, Lektoren u. s. w. sind.

Wie in den Städten entwickelten sich dieselben Verhältnisse in der Zeit vor und nach dem 30jährigen Kriege auch in den Dörfern, die Pfarrorte waren. Hier hatte der Pfarrer die Pflicht, die Jugend im Katechismus zu unterrichten. Häufig übertrug er diesen Unterricht seinem Kirchendiener, der Vorleser, Vorsänger, Glöckner und Küster zugleich war. Bald wurde letzterer auch von den Behörden verpflichtet, am Sonntage und an zwei Wochentagen „dem jungen Volke den Katechismus besonders lehren zu helfen nach dem Befehl des Pfarrers, und auch dem Volke fleißig christliche Gesänge zu lehren". Hier liegt die Verbindung des Lehramts mit dem Amt des niederen Kirchendieners, hier der einfache Ursprung der Dorfschule. In der Folge wurden dem Schulmeister mehr Zweige des Unterrichts auferlegt, aber auch mehr Dienste dem Küster. Letztere übernahm der Küster oft, um seine schlechte pekuniäre Lage zu verbessern oder auch aus Gefälligkeit gegen seinen Pastor, obgleich sie oft weniger der Kirche als dem Pastor persönlich galten. Dem Nachfolger wurden solche Dienste dann schon vokationsmäßig aufgebürdet, so daß die Dienste für den Küster-Schulmeister schier ins unzählige sich mehrten.

So zeigt die Geschichte, daß das Küsteramt das ursprüngliche, das Schulehalten aber ein dem Küster später übertragenes Amt ist. Es war ja auch nur zu natürlich, daß man in der Zeit, wo man

anfing, besondere Volksschulen zu errichten, in kleinen Städten und Dörfern die bereits angestellten Küster und Glöckner für das Schulehalten wählte, da man dort geeignetere Personen nicht fand. Weiter zeigt aber auch die Geschichte, daß das Küsteramt früher das Hauptamt war, durch das sich der Träger desselben auch am meisten bemerkbar machte, das Schulehalten dagegen ein weniger wichtiger Nebendienst war, und daß heute dies Verhältnis beider Ämter zu einander ein völlig umgekehrtes ist, indem für den Lehrer heute der Schulunterricht die wichtigste Thätigkeit ist, zu dem auch seine ganze Bildung zugeschnitten wird, während das Seminar für den niederen Küsterdienst keine Vorbildung giebt.

Anfangs fiel diese Berufs-Doppelheit nicht so auf, je mehr aber die Bedeutung der Volksschule wuchs, desto auffallender mußte das Doppelamt vieler Lehrer bei den ganz veränderten Verhältnissen erscheinen, und zwar umsomehr, als der Staat das Patronatsrecht über die Volksschulen sich aneignete, dieselben Beamten also, die an Instituten arbeiten, über welche der Staat der Patron ist, zugleich neben ihrem Lehrerberuf und ganz außer Zusammenhang mit demselben die Geschäfte der vormaligen Schließer, Küster u. s. w. der Kirche zu verrichten haben. So besteht die Thatsache, daß in Dörfern und kleinen Städten Lehr- und Küsteramt in einer Person, und zwar der des Lehrers vereinigt sind, und läßt sich gegenwärtig für Deutschland wohl annehmen, daß etwa der 4. Teil der Volksschullehrerstellen noch mit den Geschäften des vormaligen niederen Klerus der Kirche bezw. der früher nur ihr Kirchenamt verwaltenden Küster beauftragt, und in dieser Rücksicht, wie in seinem Einkommen von der Kirche abhängig ist.

In folgenden deutschen Staaten ist der niedere Kirchendienst vom Lehramte entweder vollständig getrennt, oder es wird für denselben eine besondere Vergütung gewährt, welche gar nicht oder nur zu einem kleinen Teile in das Lehrergehalt eingerechnet wird.

Anhalt. Die Lehrerstellen auf dem Lande sind noch mit dem Organisten-, Kantoren- und Lektorenamt verbunden. Der niedere Küsterdienst ist abgetrennt. Die Vergütung für die Verrichtungen des Kirchendienstes beträgt pro Jahr 100 M. Gesetz vom 7. März 1886.

Baden. Eine gesetzliche Verbindung des Mesner- (Küster-), Glöckner-, Organisten- und Vorsängerdienstes mit dem Schulamte besteht nicht mehr. Der Organisten- und Vorsängerdienst kann dem Lehrer gegen eine angemessene Vergütung übertragen werden. Die eigentlichen Küstergeschäfte soll der Lehrer nicht mehr übernehmen. Schul-Gesetz vom 8. März 1868.

Braunschweig. Die Bezüge aus dem mit dem Schulamte fest verbundenen Kirchendienst kommen nur so weit in Anrechnung, als sie 150 M. übersteigen. Gesetz vom 17. April 1873.

Bremen. Die Vergütung für den Organisten- und Kantordienst ꝛc. beläuft sich auf 400 bis 500 M. jährlich, welche aber nicht mit in das

Gehalt des Lehrers eingerechnet werden. Nach der neuen kirchlichen Gemeindeordnung vom 18. Januar 1884 (§ 25) ist der Kirchendienst nicht an die erste Lehrerstelle gebunden, sondern kann einer andern dazu befähigten Person übertragen werden.

Elsaß-Lothringen. Der Kirchendienst, Organisten-, Lektoren- und Kantorendienst wird besonders honoriert. Die Vergütungssätze sind verschieden (200 bis 500 M.). Der niedere Kirchendienst ist abgetrennt. Gesetz vom 4. Juni 1872.

Hamburg. Das Einkommen für die Besorgung der Kirchenämter beträgt zwischen 300 und 600 M., niemals weniger als 300 M. Der niedere Kirchendienst wird augenblicklich abgetrennt. Gesetz vom 12. Dezember 1879.

Hessen-Darmstadt. „Die Lehrer an den Volksschulen sind verbunden, die kirchlichen Funktionen als Organist, Kantor oder Vorleser in denjenigen Gemeinden gegen angemessene Vergütung zu übernehmen, in welchen die Verbindung dieser Funktionen mit der betreffenden Schulstelle herkömmlich ist, vorausgesetzt, daß diese Funktionen nicht in die ordentliche Schulzeit fallen. Die Dienste eines Glöckners und sonstige niedere Kirchendienste sollen die Schullehrer für die Folge nicht mehr übernehmen." Gesetz vom 16. Juni 1874, Art. 50.

Lippe-Schaumburg. Nach dem Gesetz von 1875 wird das Einkommen aus Kantor- oder Küsterdienst bis 300 M. im Lehrergehalt nicht angerechnet.

Lübeck. Im Gebiet der Freien Stadt Lübeck befinden sich 24 Landlehrerstellen. Vier von ihnen sind mit Kirchendienst verbunden. Der niedere Küsterdienst ist abgetrennt, und die Vergütung beträgt 800 bis 1000 M. Die Angelegenheit ist geregelt durch Verordnungen des Senats.

Oldenburg. Einkünfte aus den Kirchenämtern werden nur so weit in das Gehalt eingerechnet, als sie in Pfarrorten mehr als 300 M., in andern Orten mehr als 150 M. betragen. Gesetz vom 10. Januar 1873.

Reuß ä. L. Die Kirchendienst-Einnahmen werden nur berechnet, wenn sie über 200 M. betragen. Gesetz vom 4. Januar 1874.

Reuß j. L. Bezüge aus den Kirchenämtern werden so weit eingerechnet, als sie 150 M. übersteigen. Gesetz vom 4. November 1874.

Sachsen (Königreich). Einkünfte aus Kirchenämtern werden nur so weit in das Gehalt eingerechnet, als sie 600 M. übersteigen. Gesetz vom 9. April 1872 und vom 23. Januar 1874.

Sachsen-Altenburg. Der niedere Kirchendienst ist abgelöst. Nachrichten zufolge wird das Einkommen aus dem Kirchendienst in das Lehrergehalt nicht eingerechnet.

Sachsen-Gotha. Kirchendienste werden besonders vergütet, in der Regel mit 90 M. Gesetz vom 23. Juni 1874.

Sachsen-Meiningen. Das Kirchenamt wird je nach der Größe des Ortes und den Schwierigkeiten des in Rede stehenden Amtes besonders vergütet. Gesetz vom 11. Juni 1869.

Sachsen-Weimar-Eisenach. Je nach der Größe der Gemeinde und den Arbeiten des Kirchendienstes tritt eine besondere Vergütung ein. Der niedere Kirchendienst ist abgelöst. Gesetz vom 14. Mai 1864 und vom 24. Juni 1874.

Schwarzburg-Rudolstadt. Für den Organistendienst und Vertretung des Geistlichen bekommt der Lehrer 50 bis 100 M. Gesetz vom 28. November 1888. Der niedere Küsterdienst ist abgetrennt. Gesetz von 1861, § 24.

Schwarzburg-Sondershausen. Der niedere Kirchendienst ist abgetrennt. Die Vergütung für den übrigen Dienst beträgt 150 M. Gesetz von 1883.

Württemberg. „Die Bezüge für besondere kirchliche Verrichtungen, welche in einem mit dem Schuldienste vereinigten niederen Kirchendienste ihren Grund haben (Emolumente, Accidenzien, Stolgebühren) sind in das Gehalt der Schulstellen nicht einzurechnen." Gesetz vom 25. Mai 1865, vom 18. April 1872 und vom 22. Januar 1874.

In den andern Landesteilen Deutschlands besteht die Verbindung des Lehr- und Küsteramts meist noch in ihrem vollen Umfange. In Preußen sind die Lehrer in Dörfern uud kleinen Städten fast allgemein mit dem Doppelamte betraut. Ganz allgemein besteht die Verbindung beider Ämter in Westpreußen, Posen, Schlesien, Brandenburg, Pommern, Sachsen, Hannover, Schleswig-Holstein, Westfalen; in Ostpreußen, Hessen-Nassau und der Rheinprovinz nur noch in einzelnen Orten.

Ostpreußen ist hinsichtlich des „niederen Küsterdienstes" zu scheiden in Bezirke, wo an Stelle der sonst üblichen Organistenstellen sogenannte Präzentorate sind, und in Bezirke mit den üblichen Organisten- bezw. Kantorstellen.

Bei den ersteren besteht nirgend mehr eine Verbindung mit dem niederen Küsterdienste, vielmehr sind hier diese Dienstleistungen dem „Glöckner" übertragen, bei letzteren dagegen hängt der niedere Dienst noch meistenteils mit dem Lehramte zusammen. Besonders herrscht diese Verbindung noch in den Kreisen Braunsberg, Heiligenbeil, Pr.-Holland, Allenstein, Rössel, Mohrungen ꝛc. Frei vom niederen Küsterdienste sind die Lehrer resp. Präzentoren der Kreise Pillkallen, Sensburg, Insterburg, Goldap, Rastenburg, Oletzko, Ortelsburg, Ragnit ꝛc. (Die Befreiung der Präzentorstellen ist eine alte, da dieselben früher mit Hilfsgeistlichen besetzt waren.)

Zu Falks Zeiten (3. Dezember 1875 — Nro. 624/12 II.) erließ die Königl. Regierung zu Königsberg folgendes Anschreiben: „An mehreren Kirchorten — besonders ländlichen — ist mit einer Lehrerstelle außer dem Organisten- und Kantoramt auch das Küster- oder Glöckneramt verbunden und mit demselben die Verrichtung der niedrigsten Kirchendienste ꝛc. Die ungesäumte Abtrennung dieser Kirchendienste vom Lehramt ist im Interesse des Lehrers wie der Schule erforderlich. Die dahin zielenden Verhandlungen mit den kirchlichen Behörden, zunächst mit dem Pfarramte, sind seitens der Schulbehörden, zunächst des Schul-

vorstandes, unverzüglich in Angriff zu nehmen." Auf diese Verfügung hin haben einzelne Lehrer versucht, eine Trennung herbeizuführen; einigen hat das Konsistorium die Befreiung gestattet, jedoch müssen sie die Verantwortung behalten und den Glöckner resp. sonstigen Vertreter selbst besolden, andere haben ohne jeglichen Erfolg petitioniert.

In Hessen-Nassau war bis zum Jahre 1883 die Verbindung des Küsteramtes mit dem Lehramte allgemein. Am 22. Februar 1882 erschien eine allgemeine Verfügung vom Königl. Konsistorium und von der Königl. Regierung zu Kassel, wonach die Lehrer vom niederen Küsterdienste befreit werden konnten, da unter den Obliegenheiten desselben solche seien, die der Ausbildung und der sozialen Stellung des Lehrers nicht mehr entsprächen. Die Befreiung hängt davon ab, ob der Kirchenkasten die Kosten für die Anstellung eines besonderen Kirchendieners bestreiten kann und ob Geistliche und Gemeinde in die Ablösung willigen. Im ganzen sind im Regierungs-Bezirk Kassel auf Grund obiger Verfügung etwa 120 Stellen vom Küsterdienste befreit worden.

In der Rheinprovinz sind Lehr- und Küster- oder Mesneramt*) allgemein nur noch in den Landgemeinden der Bezirke Koblenz und Trier kombiniert.

Heute noch wie vor 200 und mehr Jahren besteht also die Verbindung des Lehramts mit dem Küsterdienst. Heute noch wie vor 200 und mehr Jahren liegt dem Küster die Aufsicht, Verwahrung und Reinigung des Kirchengebäudes und der kirchlichen Geräte, sowie die Beaufsichtigung des Kirchhofes ob, und hat der Küster dem Pfarrer bei seinen verschiedenen Amtshandlungen als Gehilfe beizustehen. Heute noch ist wie vor 200 und mehr Jahren der Küster oder Kustos, d. h. Wächter, Hüter, Beschützer, Diener am Hause des Herrn und seine Stellung nach Verrichtungen, nach Rang und Ansehen eine dienende.

Nicht zum Küster- oder Mesnerdienst und noch viel weniger zum niederen Küsterdienst ist zu rechnen das Amt des Organisten, des Vorsängers und des Vorlesers, da der Küster oder Kustos, wie der Name besagt, eben nur Hüter des Gotteshauses und Wächter beim Gottesdienst und bei heiligen Handlungen ist. Ebensowenig wie der Küster als solcher Schule hält, ebensowenig spielt er als solcher Orgel, ist er als solcher Vorsänger und hält er als solcher die kirchlichen Vorlesungen. Als Vorleser erscheint er als Seelsorger und Lehrer der Gemeinde. „Orgelspiel, Vorsingen und Vorlesen der Predigt sind an sich wichtigere Dienste als der Wärter- und Wächterdienst, weil sie unmittelbarer und mehr zur Hebung der Andacht beitragen und schon um deswillen den damit beauftragten Lehrer zu höherem Ansehen in der Gemeinde bringen, und weil sie ferner ein nicht unbedeutendes Maß von Ausbildung sowohl in

*) Ein Mesner ist nicht ein Kirchendiener bei der Messe, sondern ein Diener im und am Hause des Herrn; mhd. messener, ahd. mesinari, mittellat. mesenarius od. mansionarius vom lat. mansio = Wohnung (frz. maison); er ist also Aedituus (= Küster).

Beziehung auf Kenntnisse als auf Fertigkeiten erfordern, die von dem Küster als Wärter (und Glöckner) nicht gefordert werden." (Jütting.) Gesang und Orgelspiel fallen in das freie und heitere Gebiet der Kunst; es sind Ehrenämter, von deren rechter Verwaltung ein großer Teil der kirchlichen Erbauung abhängt; diese Ämter kann und wird daher jeder Lehrer gern mit Ehren leiten und ausüben. — Das Beaufsichtigungsrecht über den Kantor und Organisten seitens der Geistlichen ist auch geringer als über den Küster. Hier haben die Geistlichen bloß die Lieder zu wählen und allenfalls bei einer außergewöhnlichen Feier die Liturgie der Gesänge anzuordnen. Auf seinem Orgelsitze ist jeder Organist ein freier Mann.

Zum niederen Küsterdienste ist ferner nicht zu rechnen das Aufziehen und Stellen der Turmuhr, obgleich die Küster an vielen Orten heute noch diese Arbeit verrichten müssen; dieser Dienst gilt aber der politischen Gemeinde und nicht der Kirche.

Hiernach sind zum „niederen Küsterdienst" nicht zu rechnen alle diejenigen Verrichtungen, welche zum Seelsorge- und Lehramt der Kirche gehören (Vorlesen, Vorsingen ꝛc.) und durch welche der Küster anderseits der Diener jedes Einzelnen in der Gemeinde wird (Aufziehen und Stellen der Uhr).

Zum „niederen Küsterdienst" gehören alle diejenigen Dienste, bei denen der Küster weder als Stellvertreter noch als Gehilfe des Geistlichen, sondern als sein und der Gemeinde Diener auftritt; Geschäfte, die von dem, der sie ausübt, keine besondere Vorbildung noch Bildung verlangen, die vielmehr von jedem verständigen Handwerker und Tagelöhner verrichtet werden können und früher verrichtet wurden, wie ja zu Küstern in früherer Zeit Handwerker berufen wurden, denen es gestattet war, neben dem Küsterdienst ihr Handwerk fortzusetzen.

Als Küster hat der Lehrer den Pastor bei allen kirchlichen Handlungen zu assistieren, ihm Meldungen über angezeigte Kirchgänge der Wöchnerinnen, über Geburten, Aufgebote ꝛc. vor dem Gottesdienste zu machen; bei Kommunionen und Kindtaufen die von ihm oder dem Pastor verwahrten sacra vasa in Bereitschaft zu stellen; das Taufgefäß mit Wasser zu füllen; das Tuch zum Abtrocknen der Finger bereit zu halten; die Paten zu notieren; bei Kommunionen und Taufen außer der Kirche die Gefäße, die Agende und mitunter das Mäntelchen des Pastors in das betreffende Haus nach- oder voranzutragen und wieder zurückzubringen, vielfach dabei auch für den Pastor zu kollektieren; für den Gottesdienst den Gesangzettel beim Pastor abzuholen, die Gesangnummern in der Kirche anzuschreiben oder anzustecken; dem Organisten die Lieder zu melden; dem Pastor die Agende und Perikope aufzuschlagen, dem Kirchenpatron den Gottesdienst und die Nummern der zu singenden Lieder zu melden und ihm in seiner Loge vorher die Lieder aufzuschlagen; ihm ist die Aufsicht über die Kirche, Glockenturm, die Glocken, die Uhr, den Kirchhof und dessen Einfried, die Leichenbahren ꝛc. übertragen; er hat Nottaufen bei Tag und

zu verrichten; er hat die Kirchthür zu öffnen und zu schließen, die Sakristei zu heizen, für Reinhaltung der Kirche und aller Kirchengeräte (Kronleuchter, Armleuchter, Bänke ꝛc.) zu sorgen, die Lichter anzuzünden und auszulöschen, den Altar zu behangen und abzustäuben, die Kollektenteller auszustellen oder den Klingelbeutel herumzutragen; er hat die Kirchhofssteige zu reinigen im Sommer und Winter, also den Schnee hinwegzuräumen, und sind die Wege mit Eis bedeckt und ist nur mit großer Gefahr darauf zu gehen, so hat er die Wege aufzuhacken und mit Sand zu bestreuen; bei den Leichen zu singen, Jahrgeld, Eier ꝛc. einzusammeln, die Glocken zu schmieren, nicht bloß an jedem Sonn- und Festtage einige Male mit mehreren schweren Glocken zum Gottesdienste zu läuten, sondern auch den Sonntag oder Festtag am Vorabende einzuläuten (beiern), täglich dreimal die Betglocke zu schlagen und vielfach das Läuten bei Leichenbegängnissen, Hochzeiten und Kindtaufen zu besorgen; er muß die Turmuhr aufziehen, stellen und schmieren, hier und da Botendienste verrichten ꝛc. ꝛc.

Zu diesen Diensten gesellen sich bei katholischen Lehrern noch folgende Verrichtungen: Der Glöcknerdienst beginnt früh gewöhnlich, im Sommer um 5, im Winter um $5^1/_2$ Uhr, mit Morgenglockenläuten; um 6 bezw. 7 Uhr erfolgt das Läuten zur Messe; weiter wird geläutet mittags 12 Uhr, abends nach Sonnenuntergang, Freitags und Sonnabends nachmittag. — Der Küster- oder Sakristeidienst beginnt täglich um 6 resp. 7 Uhr mit der Messe; eine Viertelstunde vorher Auslegen der Meßgewänder, darauf Ankleiden des Priesters, Lichter anzünden, nach Schluß Ausziehen des Priesters und Aufräumen; bei Krankenbesuchen mitgehen, auch des Nachts; bei Weihungen Wasser besorgen; die Chorhemden waschen und plätten lassen u. a. m.

In einigen Gegenden Preußens (Warthebruch, Brandenburg u. a. O.) hat der Lehrer als Küster noch das sogenannte „Leichen- und Hochzeitbitten" zu besorgen, ein Geschäft, das für den Lehrer recht erniedrigender Natur ist. Stirbt in den Dörfern obiger Gegenden eine erwachsene Person aus besserem Stande, so ladet („bittet") der Küster die Verwandten und Bekannten der trauernden Familie aus betreffender Gemeinde und deren nächster Umgebung „zur Leiche" (Beerdigungsfeierlichkeit) mündlich ein, wofür er von der trauernden Familie bezahlt erhält. — Verheiratet sich der Sohn oder die Tochter einer besseren Familie seiner Gemeinde, so „bittet" der Küster „zur Hochzeit", d. h. er trägt den dazu Geladenen in betreffender Gemeinde und der Umgegend die Hochzeits-Einladungen (Karten) unter „Bestellung eines schönen Komplimentes, Grußes, einer Empfehlung ꝛc." hin. Die Geladenen geben ihm dafür 50, 75 oder auch wohl 100 Pf. Von der Familie, welche die Hochzeit ausrichtet, erhält er 1 Tuch, 1 Citrone und 1 Rosmarinstengel. In beiden Fällen, als Leichen- und auch als Hochzeitsbitter, nimmt der Küster auch an den damit verbundenen Festmahlen teil*).

*) Nr. 233 der Prß. L.-Ztg. (1889) bringt hierzu folgende Ergänzung: „In früheren Zeiten, es soll auch heute noch in manchen Gegenden der Mark Branden-

Zu diesem letzten Genuß schreibt ein Lehrer: „Die Forderung der Pädagogik: „Der Lehrer sei ein Freund seiner ganzen Gemeinde, er trage mit ihr Freud' und Leid", muß auch ihre Grenzen haben. Ich fasse meine Stellung zur Gemeinde nicht dahin auf, daß ich z. B. bei jedem Familienfest, weil es bisher immer so war, gegenwärtig sein muß. Habe ich wirklich Freunde in der Gemeinde, — die meisten sind es nur so lange, als ich ihrem Verlangen, das oft nicht meinen Amtspflichten und meiner Stellung entspricht, nachkomme —, so lasse ich mich zu ihren Festen einladen, wie es jedem andern Gast gegenüber geschieht. Nur so entschwindet Reuters Schulmeistergestalt: „De Köster up dat Kindelbier", die auch in den Köpfen unsrer Landleute fortlebt. Ich glaube, daß auch der Kollege, dem gewisse Hochzeitsmahlzeiten geboten werden „müssen", diese lieber bei einer einfachen Mahlzeit in seiner Häuslichkeit vergißt, als dort Zeuge mancher losen Gespräche sein zu müssen, die sein Ohr oftmals in Gegenwart seiner Zöglinge treffen."

Der Lohn nun, den die Küster und Schullehrer empfingen, bestand weniger in barem Gelde, als in Früchten, Brot und Fleischspenden, einem Garten oder Feldstück u. dergl. Zu Ostern, Martini oder Neujahr sammelten sie für die Herren Pfarrer und sich selbst Eier, sie

burg vorkommen, war der Lehrer amtlich bei dem Zustandekommen einer Hochzeitsfeierlichkeit thätig. War eine Hochzeit in Sicht, so sah man etwa acht Tage vor der Hochzeitsfeier den Kantor des Dorfes im schwarzen Anzug mit gewichtigem Knotenstock, ein großes, buntes Tuch, mit einem Kranz verziert, in der Hand haltend, wie man es bei alten, einfachen Frauen mit ihren Taschentüchern noch heute oftmals vorfindet, von Haus zu Haus pilgern, um die Gäste einzuladen. Bei dieser Gelegenheit fiel in der Regel ein gutes Trinkgeld ab. Nicht bloß dieses Umstandes wegen, sondern auch aus einem anderen Grunde soll mancher Hochzeitsbitter, der nicht gerade ein Feind geistiger Getränke war, gewöhnlich von diesen Gängen recht heiter gestimmt zurückgekehrt sein. Ist auch vielleicht der „bunte Aufzug" bei der Bitterei verschwunden, das Bitten selbst ist, wenn ich nicht sehr irre, an manchen Orten unseres Vaterlandes noch zu finden, selbst in der Mark Brandenburg. An manchen Orten findet man noch Spuren darin, daß der Lehrer die Pflicht hat und auch geduldig trägt, für die übrigen Gäste während der Mahlzeit der Bratenschneider zu sein. — Nun ein anderes Bild. Manchem Leser wird es neu sein, noch heute in einem Teil unserer Provinz Brandenburg (Ukermark) die traurige Gestalt eines „Leichenbitters" in einer ganzen Anzahl seiner Kollegen verkörpert zu sehen. Der vorgeschriebene Anzug beim Leichenbitter muß natürlich von schwarzer Farbe sein. Sonstige Kennzeichen eines städtischen Leichenbitters fehlen. Nachdem der Tag der Beerdigung festgesetzt und die Liste der Träger und des Trauergefolges festgestellt ist, sieht man den Küster hier wieder von Haus zu Haus wandern, jetzt mit ernster Miene seines Amtes waltend. Will er seinen Botengang nicht zweimal verrichten, so muß er häufig die Gäste bei den verschiedensten Arbeiten und an manchen besonderen Orten aufsuchen; denn persönlich muß die Einladung ausgerichtet werden, sonst wird sie nicht für gültig angesehen. Am Tage der Beerdigung kann man dann Träger und Gefolge beim Leichenschmaus sehen, wie sie ihren Gram mit Essen stillen und tiefgerührt dazu trinken. Und zu dieser Unsitte hat der Lehrer genötigt! Nun haben viele Kollegen auch diese Botengänge abzuschütteln gesucht; doch sofort waren die Bauern mit ihrem Widerspruch da. Warum? Diese Gänge verrichtet keiner so billig, wie der Lehrer, der dafür in der Regel 50 Pfennig erhält. Einem alten, ergrauten Lehrer, der seiner Gemeinde in und außer dem Amte stets willig gedient

staffage weniger"; immer hat er zu diesen und vielen andern oft kleinlichen Geschäften auch noch Vorbereitungen zu treffen; „da mögen die 80 Kinder in der Schule heimgehen oder eine Stunde müßig sitzen, lärmen oder über „Wolkenbildung aus Erdatomen" studieren und experimentieren." Zwar soll der Geistliche es so viel wie möglich vermeiden, Handlungen, bei denen der Lehrer als Küster zugegen sein muß, in die Schulzeit zu legen, wo aber findet diese Bestimmung Nachachtung? Wohl nicht selten kommt es vor, daß dem Lehrer aufgegeben wird, zur ungesäumten Erfüllung seiner Küsterpflichten sofort die Schule auszusetzen. Muß er des Nachts oder in den frühen Morgenstunden den Pfarrer zu entfernten Kranken oder zu Nottaufen (bei jeder Witterung) begleiten, so mag es ihm wohl noch gelingen, den Unterricht rechtzeitig anfangen zu können, aber bei der entbehrten Ruhe und Anstrengung kann er dem Tagesgeschäfte in der Schule unmöglich die nötige Frische, Kraft und geistige Munterkeit widmen, was der Schule oft mehr schadet, als wenn der Unterricht einige Stunden ausgesetzt wird.

Diejenigen, denen der störende und schädigende Eingriff des Küsterdienstes in den Schulunterricht nicht so erheblich erscheinen sollte, mögen noch erwägen, wie wichtig jede Stunde Unterricht für die Jugend ist; daß der Schade sowohl wie die Wichtigkeit nach Verhältnis der Schülerzahl sich potenzieren, daß der Schulunterricht ohnehin an sehr, sehr vielen Orten so verkürzt und beschränkt ist, daß noch jetzt in den meisten Landschulen der wöchentliche Unterricht im Sommerhalbjahr auf ein paar Morgenstunden beschränkt ist, so daß es Pflicht jedes Schulfreundes ist, auf Beseitigung alles dessen, also auch der Verbindung des Küsteramts mit dem Lehramte zu dringen, was störend und schädigend in den Unterricht eingreift. Ist der Dienst in den Städten beseitigt, so muß das in Landgemeinden ebensogut möglich sein.

2. Der Küsterdienst nimmt häufig des Lehrers Stunden außer der Schule in Anspruch und raubt ihm dadurch die nötige Zeit zur Erholung, zur Vorbereitung auf den Unterricht und zur eigenen Fortbildung im Amte.

Ein fünf- bis sechsstündiges Tagesgeschäft in beständiger geistiger Anstrengung, mit fast ununterbrochener lauter vernehmlicher Rede, läßt den Lehrer eben so gerecht als billig eine Erholung wünschen, die ihn einmal sich wieder sammeln läßt und zu neuer Thätigkeit stärkt; seine Wichtigkeit aber fordert ihn auf, dasselbe nicht nur durch gehörige Vorbereitung recht fruchtbar zu machen, sondern auch durch stete, anderweite Fortbildung sich selbst für sein Amt mehr und mehr zu vervollkommnen, damit er nicht durch ein vernachlässigtes Weiterstreben zuletzt in geistige Armut versinke. Woher aber diese Zeit zur Erholung, Vorbereitung und Fortbildung, „wenn", wie ein sehr geachteter Pädagoge sich ausdrückt, „das Joch der Kriecherei auf ihm lastet? Da hat er noch auf hundert Stufen zur Uhr zu steigen, oder für einen kirchlichen Aktus die nötigen Vorbereitungen zu treffen; da muß er in das Pfarrhaus gehen, um für diesen oder jenen Gegenstand die zu treffenden An-

ordnungen zu vernehmen, oder in den Turm sich verfügen, um das verschiedene Geläute zu besorgen; da kann er selbst nicht einmal die nötige Nachtruhe genießen, weil ihn das Frühläuten schon vor Anbruch des Tages zur Glocke ruft, und muß überdies noch seine Gesundheit und die Heiterkeit seiner Seele zum Opfer bringen".

Weiter bemerkt Jütting zu diesem Punkt: „In welchem Maße heutzutage das Schulamt den Lehrer in Anspruch nimmt, daß es ihn nicht bloß die 26 bis 32 Stunden in der Schule beschäftigt, sondern die Hefte und Vorbereitungen ein gut Teil Zeit und Kraft absorbieren, daß außer der Schulzeit ein gewissenhafter Lehrer auch für die Schule arbeiten muß, und daß er viel mehr für die Schule thun kann, je sorgenfreier er gestellt ist, das wissen unsere Vorgesetzten sehr wohl. Das Schulamt nimmt den Lehrer ja in dem Grade in Anspruch, daß ihm schon längst das „Handwerk", welches er ehedem daneben auszuüben pflegte, gelegt ist. Warum sollte er, der ganz seinem erhabenen Berufe als Erzieher der Jugend leben soll und will, sich nicht nach Erlösung von einem Amte sehnen, welches ihn wegen der mannigfaltigen und schweren damit verbundenen Beschäftigungen teils an seiner jetzigen Hauptarbeit stört, teils ihn körperlich über Gebühr anstrengt."

Leider giebt es ja in uns nahe- und fernstehenden Kreisen Männer, die noch immer im Küsteramt den Hauptberuf des Lehrers sehen, weil es ihn mit der Kirche in unmittelbare Berührung bringt, die trotz vielfacher Verordnungen und pädagogischer Bücher und Zeitschriften, die alle dem Lehrer als solchem nur gelten, nicht recht einsehen können oder wollen, welche wichtigen Aufgaben die Schule heute zu erfüllen hat, wie die Anforderungen an die Tüchtigkeit, Geschicklichkeit, Arbeit und Fortbildung des Lehrers sich immer mehr gesteigert haben, so daß dies eine Amt schon einen ganzen Mann erfordert. Immer aber wird das Denken und Thun des Lehrers für die Schule durch die leidigen Küstergeschäfte zerrissen, ja manche Stunde, mancher Nachmittag durch die Küsterfunktionen des Lehrers der Schule direkt abgestohlen. — Durch die Zeit, in welche sie fallen, durch ihre Menge und Mannigfaltigkeit also stören die Küstergeschäfte den Lehrer in seiner Arbeit für die Schule und in der Schule.*)

3. Der Küsterdienst verursacht dem Lehrer viele Verdrießlichkeiten seitens der Gemeinde und des Geistlichen.

Bald ist's die Kirche, bald der Turm, die dem gemeinen Mann Veranlassung geben können, auf den Lehrer, der auf dem Lande in vieler Hinsicht von ihm abhängig ist, zu schelten. Der Fußboden, die

*) Um sicheres und genaues Material zum Beweise hierfür beibringen zu können, müßten die einzelnen Vereine des „Deutschen Lehrervereins" es sich zur Aufgabe machen, jedes Mitglied, das ein Küsteramt zu verwalten hat, zu beauftragen, gewissenhaft zu notieren, wie viel Stunden in einem bestimmten Zeitraum der Thätigkeit des Lehrers in der Schule und für die Schule abgezogen wurden, weil er Küster spielen mußte.

Bänke der Kirche sind ihm nicht genug gesäubert; die Turmuhr geht zu früh oder zu spät; das Geläute entspricht ihm nicht — kurz, hundert Kleinigkeiten können als gesuchter Tadel den größten Verdruß für den Lehrer zur Folge haben.

Viel Ärger und Verdruß verursacht dem Lehrer das Einziehen der Accidenzien. Jeder Küster kann ein Trauerlied davon singen, daß die Accidenzien in den meisten Fällen nur ungern, oft erst nach vielem Mahnen, nach Zank und Streit und Verleumdung oder gar nach einer gerichtlichen Klage gezahlt werden. Will der Lehrer Ruhe haben, so unterläßt er oft die Einziehung, wodurch aber wiederum sein Einkommen herabgemindert wird. Leider verbietet der Raum, diese Seite der Küsterfrage auch in ihrer tieferen Wirkung auf das Verhältnis einzelner Mitglieder der Gemeinde zur Kirche zu beleuchten.

Zu dem Punkt des Aufziehens und Stellens der Turmuhr schreibt ein Lehrer an die Neue Deutsche Schulzeitung (1874 Nr. 60) folgendes Bild aus dem Leben: „Gerade diese Seite der Küsterfunktionen, bei welcher der kirchliche Charakter gänzlich vor dem einer Kommunalangelegenheit zurücktritt, macht dem Lehrer den meisten Ärger. Nicht allein, daß er im Winter, wenn die Uhr in ihrem luftigen Bretterkasten des Tages einigemal einfriert, dann oft genug mit Lebensgefahr die vom Zug heimgesuchten Treppen erklimmen, immer wieder erklimmen muß, um die aussichtslose Sysiphusarbeit des Regulierens immer wieder mit demselben negativen Resultat vorzunehmen, nicht allein, daß der Arme da den Schnupfen und Husten nicht los wird, sondern auch selbst in dem Falle, daß die Uhr geht und schlägt, fehlt es doch an Hader und Ärger nicht. Nach des einen Ansicht geht sie vor, nach des andern nach und jeder hat zu reden und zu tadeln. Sachkenntnis fehlt, und daran denken die Leute nicht, daß das alte Gestell da oben auf dem Turm sich schon überlebt hat, sondern wenn die Uhr stehen bleibt, so ist es lediglich Schuld des Küsters. Nun ist die Uhr zehn Minuten zurückgeblieben. Wann soll der Lehrer sie richtig stellen? Während der Arbeitszeit, dann ist's dem gnädigen Herrn nicht recht, der 40 Arbeiter auf dem Felde hat und durch das Stellen 40 mal 10 Minuten gleich $6^2/_3$ Stunden Arbeitszeit verliert. Während der Freistunde, so wird diese den Arbeitern verkürzt.“*)

Ein zweites Bild giebt ein Leser der Preußischen Lehrer-Zeitung: „In meiner früheren Stellung war ich Kantor, Küster, Turmuhraufzieher, Organist, Gemeindeschreiber und Lehrer von 150 Kindern, die

*) Weiter heißt es dort: „Was soll ich ferner über die schädlichen Einflüsse sagen, welchen unvermeidlich die Gesundheit des Lehrers ausgesetzt ist beim Läuten oder Uhrstellen? Er hat bis 12 Uhr eine übermäßig große Anzahl Kinder in dem dumpfigen, engen Schulzimmer unterrichtet und ist erhitzt. Aber auf der Minute muß er nach dem Turm und Mittag läuten, wenn er auch schwitzt und wenn auch draußen Schnee und Sturm ihr Spiel treiben. Muß nicht dieser jähe unvermittelte Übergang von heiß und kalt, muß nicht dann der Aufenthalt auf dem Turm, durch dessen Schalllöcher und Fugen der Zug pfeift, notwendig die Gesundheit des Lehrers untergraben, besonders wenn sich das Tag für Tag wiederholt?“

im Alter von 5 bis 14 Jahren standen. Das Beste war aber doch der Küster und Turmuhraufzieher. Der Küster hatte zu läuten früh $6^3/_4$ Uhr zur Schule im Winter $7^1/_4$ Uhr, $9^1/_4$ Uhr (im Winter $10^1/_4$ Uhr zur Schule für die Kleinen, um 12 Uhr Anschlagen der Betglocke $3 \times 3$, um $12^3/_4$ Uhr zur Nachmittagsschule, um 6 Uhr Abendläuten (erst mit der kleinen Glocke, dann mit der großen und der kleinen Glocke, zuletzt $3 \times 3$ anschlagen. Sonntags ward geläutet zur Kirche früh um 7, um 8 und um 9 Uhr mit allen Glocken, dann um 12 und zuletzt um 1 Uhr. An den Sonnabenden abends ward der Sonntag und an großen Festen am Abend des ersten Festtages der zweite Festtag eingelautet. War jemand gestorben, so wurde sofort die Leiche in drei Pulsen mit allen Glocken während einer Stunde ausgeläutet, beim Begräbnisse selbst ward vorgeläutet, bis sich die Trauerleute vor dem Trauerhause versammelt hatten, nach dem Gesange vor dem Trauerhause ward geläutet bis der Zug aus dem Dorfe hinaus war. Sobald er auf dem Gottesacker ankam, ward wieder bis zur Einsenkung geläutet und beim Heimgange erschallten die Glocken abermals. Zu Taufen und Trauungen ward auch geläutet. Man sollte meinen, daß den guten Leuten die Sache gleichgültig geworden wäre. Gerade das Gegenteil. Es war, besonders unter den alten Frauen, eine Eigentümlichkeit vorhanden, die ich „Läutekrankheit" nannte. Sobald nicht $3 \times 3$ richtig angeschlagen (also vielleicht nur 8 oder 10) oder die Pulse nicht ganz genau innegehalten oder gar das Abendläuten unmöglich geworden war, weil der Lehrer abwesend und die „Läuter" vom Felde nicht heimgekommen waren, so entstand Lärm. Die Frauen schimpften auf der Straße über den „Kantor", doch richteten sie es so ein, daß es der Pastor hören mußte oder es durch des Pastors Kinder oder die Magd zugetragen ward. Die Leute beurteilten den Wert des Lehrers nach der Genauigkeit, mit welcher das Läuten zur Ausführung kam. Es war spaßhaft, als mir von einem Kirchenratsmitgliede ein Schriftstück in die Hände kam, in dem ein Gemeindemitglied erklärte: „Unser Kantor hält uns für Heiden und hat selbst keine Religion, weil er das Läuten nicht richtig besorgt". Die guten Leute waren also auf dem Standpunkt angekommen, daß sie sich und den Lehrer für gute Christen ansahen, wenn das viele Läuten genau ausgeführt ward. Das Wort „Läutekrankheit" ist also wohl bezeichnend. Wie oft habe ich den Leuten gesagt, daß diese Übertreibung des Läutens zwecklos sei, daß sie beim Anschlagen der Betglocken doch nie gebetet hätten und daß jeder eine Uhr in der Stube und in der Tasche habe und wisse, wenn es $6^1/_4$ oder 12 Uhr sei. Das nützte aber nichts. Das Läuten gehörte eben absolut zur Religion und Religiosität der Gemeinde und des Lehrers und dabei blieb es. Wie sah es aber in den Gottesdiensten aus? Leere Bänke, das war die fortwährende Klage. Wenn in einer Gemeinde von 600 Seelen und darüber im Vormittagsgottesdienste nur 20—30 erwachsene Personen und im Nachmittagsgottesdienste 2—3 in der Kirche sind, da sieht es schlimm genug aus. Das Läuten und Anschlagen der Klöppel an die

Glocken war ihre — Religion. — Ich habe allerdings diese Äußerungen nur als „Scheinheiligkeit" angesehen; ich erkannte, daß sie dem Lehrer nur zeigen wollten: „Du gehörst an die Glocken und hast uns pünktlich etwas vorzuläuten. Wenn das nicht sorgfältig geschieht, bringen wir dich um deine untergeordnete Stellung". Das ist so der lebendige Begriff und das Ideal vom „Dorfschulmeister" in den meisten Dörfern. Mit dem Turmuhraufziehen war es ebenso. Das war ein feines neumodisches Ding, dessen Leinen unter den Sparren über dünne Röllchen gingen. Gar oft schlugen die Leinen über die Röllchen und dann mußten die Gewichte abgenommen werden, mit einer Leiter ward zu den Röllchen gestiegen, und die Leinen wurden wieder in Ordnung gebracht. Die Uhr war so zusammengesetzt, daß sie oft genug stehen blieb. Da war der „Kantor" schuld. Auf ihn schimpfte alt und jung. Meine Erklärung, daß ich von der Uhr nichts verstände, war den guten Leuten unbegreiflich. Turmuhr und Schulmeister war ihnen eins. Das Reinigen der Kirche war auch des Lehrers Sache. Die Kirche war aber vor dem 30jährigen Kriege gebaut, die Fenster lose, die Bänke nicht angestrichen und wacklig. Staub und Schmutz flog von allen Seiten hinein. Wenn die reichen Bauernfrauen mit den seidenen Kleidern Staub gefunden hatten, da war der „Kantor und die Kantorn" schuld. An bösen Worten fehlte es dann nie. Wenn die Kinder zu spät in die Schule kamen, gab es nur eine Ausrede: „Ich habe es nicht läuten hören." Da war nach Goethe noch eine „wandelnde Glocke" nötig. Die „Läutekrankheit" impften die Alten den Jungen sorglich ein. Das Geschlecht kann daher nie aussterben. Wenn man nun bei Lichte besieht, wie schwer schädigend diese niederen Kirchendienste in die Wirksamkeit des Lehrers eingreifen, wie sie ihn heruntersetzen vor den Alten und den Jungen, wie sie ihm das Leben und das Amt verbittern, so wäre doch Abhilfe geboten. Die muß aber von oben kommen; unten sieht es im allgemeinen nicht wohlwollend aus. Im Interesse der Schule wird es doch wohl noch geschehen; aber wer wird es erleben? — Ich bin in der Gemeinde, beim Pastor, beim Superintendenten, beim General-Superintendenten vorstellig geworden, doch überall der Bescheid: „Es geht nicht!" Und so blieb es beim alten; ich suchte mir eine andere Stelle, und so kam ich los. Ist es nicht erklärlich, daß jeder Lehrer, der Ehrgefühl hat, die „Dorfschulmeisterei" zu meiden sucht? Und doch gehören in die Dorfschulen die tüchtigsten Kräfte. Und doch widerstrebt es so sehr dem Zeitgeiste, den Lehrer der Kinder so zu erniedrigen!"

Ebenso wie der Küsterdienst dem Lehrer viele Verdrießlichkeiten mit der Gemeinde verursacht, ebenso wird das Verhältnis zwischem dem Lehrer und dem Geistlichen nicht ohne Reibung bestehen. Vom Volke wird der Küster weniger als Diener der Kirche, als vielmehr als Diener des Geistlichen angesehen. Es ist auch allgemeine Erfahrung, daß die Geistlichen den Vorgesetzten mehr als Geistlicher dem Küster denn als Lokalschulinspektor dem Lehrer gegenüber herauskehren. Der billig denkende und wohlwollende Geistliche allerdings macht von den für den

Küster bestehenden zahlreichen obrigkeitlichen Bestimmungen keinen strengen Gebrauch und sucht den vielbeschäftigten Lehrer als Küster möglichst zu schonen, dem inhumanen, herrschsüchtigen aber ist immer die Möglichkeit gegeben, den Lehrer seine Obergewalt fühlen zu lassen und ihm zahllose Verdrießlichkeiten zu bereiten. Sakristei, Kanzel, Altar, Chorrock, kurz jeder Teil der Kirche, jedes Stück in der Kirche können dem Pfarrer Veranlassung geben — wenn er solche suchen will —, dem Lehrer Vorwürfe zu machen. Gerade aus dieser einerseits herrschenden Stellung vieler Geistlichen und der dienenden vieler Lehrer als Küster anderseits entspringen meistenteils die Streitigkeiten und unseligen Zwiespalte zwischen Pastor und Lehrer, entspringen die Klagen der Geistlichen über die Lehrer, der Lehrer über die Geistlichen.

So ist der Küster vielfach den Vorwürfen und Kränkungen der Gemeinde und des Pfarrers ausgesetzt, was ihm aber in vielen Fällen Heiterkeit und Frohsinn rauben und ihn oft für seinen schweren Lehrerberuf mißgestimmt machen muß. Alle Teile, Gemeinde, Pfarrer, Schule und Lehrer, würden durch die Ablösung der Küstergeschäfte nur gewinnen; Friede und gegenseitige Hochachtung würden die wohlthuende Folge sein; frei, froh und kräftig wird der Lehrer bei der geringeren Abhängigkeit und den verminderten Verdrießlichkeiten in der Schule wirken können.*)

4. Der Küsterdienst verringert sehr die nötige Achtung und das Ansehen des Lehrers.

War früher, wo Schuhmacher, Schneider, Schmiede, Rademacher ꝛc. und Küster eine Person bildeten, das Küsteramt für genannte Personen bei ihrer Bildung eine Auszeichnung, ein Ehrenamt, zu dem man sich sehnsüchtig drängte, so kann das Küsteramt für keinen der heutigen Lehrer begehrenswert sein, da es sein und des ganzen Standes Ansehen und seine soziale Stellung schädigt. Die Küstergeschäfte sind ein gewaltiger Hemmschuh in dem Kampf um die Stellung, die den Lehrern gebührt, und in dem Maße, wie es gelingt, die Lehrer in Dörfern und kleinen Städten von den niederen Küstergeschäften zu befreien, in dem Maße wird die Freiheit des einzelnen und damit des Standes, wird die soziale Stellung des einzelnen und damit des Standes gehoben und besser werden.

*) Die Kirche kommt bei der Ablösung nicht in Gefahr; denn unsere Küsterfrage bedeutet nicht eine Trennung von Schule und Kirche, wie von Gegnern oft behauptet wird. Dies geht außer vielen andern Gründen schon daraus hervor, daß wir die wichtigsten Kirchendienste des Lehrers, das Vorleser-, Vorsänger- und Organistenamt, von der Ablösung ausgeschlossen wissen wollen, mit der Maßgabe, daß diese Geschäfte dem Lehrer als Nebenbeschäftigung übertragen werden und daß die Entschädigung für diese Dienste in das Lehrergehalt nicht eingerechnet wird. Sind in Baden ꝛc. durch die Trennung des Küster- und Lehramts Kirche und Schule getrennt worden? Im Gegenteil, ist der Lehrer nicht mehr mit den niederen Küsterdiensten belastet, so kann er sich im vollsten Maße der Vorbereitung auf das Orgelspiel ꝛc. hingeben und so die gottesdienstliche Feier viel erbaulicher und erhebender gestalten.

Sind auch die Küstergeschäfte nützliche ehrbare Funktionen, so stehen sie doch im Widerspruche mit der Natur des Lehrerberufs. Dieser erfordert eine wissenschaftliche Vorbereitung und ist rein geistiger Art; jene aber bestehen nur in mechanischen Verrichtungen, für die jeder unbescholtene, körperlich noch kräftige Mann fähig ist. Nun verrichtet aber eine für einen höheren Beruf gebildete Person ungern. gemeine, niedrige Dienste. Bis auf den Schullehrerstand wird dies auch nicht verlangt. Es braucht der Registrator und Kanzlist kein Zimmer zu heizen und zu fegen u. s. w., was aber alles und noch mehr der Lehrer in seiner Sphäre als Küster sich gefallen lassen muß. Jedes Amt ist dem Berufstreuen heilig. Der Predigerstand würde schwerlich selbst seine niederen Kirchendienste besorgen. Wer wollte auch dem Geistigen das Ungeistige zumuten. Möchte desselben Maßstabes aber auch der Lehrerstand, der bei seiner jetzigen geistigen innern Gestaltung in dem Küsterdienste nur ein seinem geistigen Leben ganz fremdes Nebenamt findet, für würdig befunden werden.

Zum Belege unsrer unter 4 aufgestellten Behauptung heben wir weiter die Dienste hervor, die sich mit der Würde des Lehrerberufs schlechterdings nicht vertragen und die ihm die Achtung entziehen, welche er zum fröhlichen Gedeihen seines Wirkens so nötig hat, umsomehr, da er fast alles unter den Augen seiner Zöglinge und deren Eltern verrichten muß:

Da geht der gut gebildete Lehrer (insbesondere in katholischen Gegenden) hinter dem Geistlichen her; da ist er in schuldiger Unterthänigkeit bemüht, denselben mit dem geistigen Ornate zu bekleiden; da hängt er des Sonntags sauber gekleidet am Glockenstrick und muß sich vor den Augen des ganzen Kirchenvolkes außer Atem ziehen; da rennt er in der Kirche hin und her, um dies und jenes zu besorgen; da hat er die Kollektenteller aufzustellen, Kerzen anzuzünden, Lichter zu putzen, Thüren zu schließen, worauf er ohne jegliche Sammlung und Ruhe die Orgel spielt; da muß er als Hochzeitslader und Leichenbitter von der Stallmagd an bis zu der Frau Baderin des Dorfes den gehorsamen Diener machen; da muß er, nachdem er in der Schule unterrichtet hat oder auch während desselben auf den Turm steigen, die Uhr zu stellen oder einzuölen; ob durch diese Dienste die autoritative Stellung des Lehrers wesentlich gekräftigt wird, ist sehr unwahrscheinlich. Diese Geschäfte vertragen sich weder mit der Bildung des Lehrers, noch mit dem im Interesse der Erziehung dem Lehrer so nötigen Ansehen. Wer solche Dienste mit seinem Hauptamt als Lehrer und Erzieher vereinbaren kann, der ist sich seiner Stellung nicht bewußt oder er ist unter den Sorgen und Mühen des Lebens verbauert.

Nun macht zwar ein Geschäft nicht dem Schande, der es thun muß, sondern dem, der es aufgelegt hat und dem, der es ausgeführt wissen will; also können solche Dienste auch dem Lehrer den moralischen Wert nicht nehmen; aber sie bestimmen doch bei den Niedern, die durch ähnliche Geschäfte in dem Lehrer ihres Gleichen erblicken, und häufig

auch bei Höhern das Maß der Achtung und des Ansehens. Der Küsterdienst ist es, der den Lehrer in Rücksicht der äußern Stellung im Leben oft in die Klasse der gewöhnlichen Handwerker setzt. Wie kränkend dies aber bei seiner höhern Bildung für ihn sein und wie nachteilig es auf seine Lehrerwirksamkeit sich äußern muß, liegt am Tage.

„Aber — wird man sagen — „der Lehrer braucht ja nicht selbst alle Geschäfte zu verrichten, welche die Küsterordnung vorschreibt, er kann sich ja einen Arbeiter halten, der gern die Schmach der Laterne und des Besens übernimmt." Darauf ist zu erwidern, daß es nur von dem guten Willen des Geistlichen abhängt, ob er gestattet, daß der Lehrer die Küsterdienste durch einen andern besorgen lassen kann. Wohl ist nun auch wieder wahr, daß ein humaner Geistlicher von seinem Lehrer nicht fordern wird, daß er sich streng an seine Instruktion binde; aber der Pfarrer kann und darf es doch fordern, und auf diese möglichen und erlaubten Fälle hat man Rücksicht zu nehmen. Wo wird man auch einem Menschen ein Amt übertragen, das er durch andere verrichten lassen kann. — Sollte aber auch dem Lehrer zugestanden werden, alles, was die Küsterordnung fordert, durch andere thun zu lassen, so giebt man damit zu, daß jeder Arbeiter die Dienste sehr wohl ausrichten kann, warum also noch ferner vom Lehrer diese mechanischen, für ihn unpassenden Küsterdienste fordern? Daß es früher so gewesen ist, giebt noch keinen Grund ab, daß es auch in Zukunft so sein müsse.

Jedem das Seine! Möchte dies Wort auch auf den Lehrerstand Anwendung finden, da viele der mechanischen Küsterdienste von der Art sind, daß der Lehrer, wenn er auch wollte, sie doch nicht allein ausführen könnte! (Fest- und Begräbnisläuten.)

Jedem das Seine! Läßt der Lehrer solche Küstergeschäfte, die er allein nicht ausführen kann oder die in die Schulzeit fallen, durch andere thun, so muß er natürlich den Arbeiter — denn Schulknaben dürfen vom Lehrer in seinem dienstlichen Interesse nicht verwendet werden — bezahlen. Gewöhnlich ist nun aber das Gehalt der Schulstelle, verbunden mit dem des Küsterdienstes, kaum ausreichend, seinem Mann den notwendigsten Lebensunterhalt zu gewähren. Da muß es doch wirklich jedem billig denkenden Menschen sehr unbillig erscheinen, daß der Lehrer manchmal ganz ohne Schuld (weil er die Dienste beim besten Willen ihrem ganzen Umfange nach allein nicht ausführen kann) mancherlei Ausfälle an seiner ohnehin nur kärglichen Einnahme erleiden muß.

Von den im Staatsdienst angestellten öffentlichen Beamten werden keine Geschäfte gefordert, die als unpassend für ihren Stand angesehen werden können. Auch wird ihnen nicht mehr zugemutet, als sie leisten können. Lasse man diese Billigkeit und Gerechtigkeit auch dem Lehrerstande angedeihen. Jedem das Seine!

Wir wiederholen es: Des Lehrers erster und eigenster Wirkungskreis ist die Schule, in der sich die Jugend des Ortes versammelt, der Ort, dem der Lehrer den größten und besten Teil seiner Zeit widmen muß, wozu aller Kraftaufwand und große Gewandtheit des Geistes

erfordert, wo seine Geduld sehr auf die Probe gestellt wird, gewiß ein wichtiges, aber auch mühsames und undankbares Geschäft. Mag auch der Verbindung des Lehramts mit dem Küsteramt der scheinbar edle Zweck zu Grunde liegen, dadurch die materielle Stellung der Lehrer zu verbessern, so sind doch noch humanere, höhere Motive vorhanden, eine Trennung dieser in ihrem Wesen so ganz entgegengesetzten Geschäfte zu bewirken.

Weder Hochmut noch Widerwillen oder Renitenz gegen die Kirche kann uns infolge unserer Forderung vorgeworfen werden. Lediglich das Bewußtsein und das Gefühl, daß solche Dienstleistungen zu unserm Amte nicht passen, diktieren die Forderung, lediglich das immer mehr und mehr sich entwickelnde „Standesbewußtsein" — und wer wollte das nicht gelten lassen und pflegen in jedem Stande, obwohl manche diese Entwickelung für ein böses Zeichen der Zeit ansehen - läßt jeden das Erniedrigende der „niederen" Küsterdienste einsehen. — Der Beruf des Lehrers ist rein geistiger, der des Küsters rein mechanischer Natur. Darum: dem Geistigen das Geistige; dem Mechanischen das Mechanische! — Niemand kann zween Herren dienen; vom Lehrer wird es verlangt. Er soll vielfache Thätigkeit in einfache Zeit schachteln. Der Lehrer sei nur Lehrer! — an dem einen ist's genug. Beide Ämter vertragen sich nicht für einen Mann. — Will man den Fortschritt zum Bessern — und wer könnte den nicht wollen? — so lasse man sich auch die Folgen gefallen, welche die auf gesetzlichen Bestimmungen beruhende größere Bildung der Volksschullehrer heute erfordert. Und von diesen Folgen fordert die eine:

Gebet den Schullehrern eine solche äußere Stellung, daß sie sich nur mit ihrem Amte als Lehrer ausschließlich zu beschäftigen haben!

Über die unpassende und schädliche Verbindung des Küsterdienstes mit dem Schulamte seien noch folgende Zeugnisse sachkundiger Männer und Behörden angeführt:

„Mit der Gesinnung und Wirksamkeit wahrhafter Volksschullehrer als erster Erzieher der Jugend des gesamten Volks, die zu Christen, Bürgern, Menschen heranreifen soll, verträgt sich die äußere Stellung, welche diese Gesinnung hegt und pflegt. Dazu gehört (unter anderm): Ausschließliche Beschäftigung mit dem einen wichtigen Berufe. Zu jedem Amte, das seiner Natur nach den ganzen Menschen in Beschlag nimmt, gehört ein ganzer Mann." Diesterweg. (Über den Küsterdienst in den Rhein. Bl. 3. Heft des 19. Bds.)

„Man darf nicht darüber spotten, daß mancher Schullehrer zugleich Mesner, Chorregent 2c., Konto- und Briefschreiber für die Gemeinde sei, und nebenbei noch seine Wiese mähen und — dies und das im Hause sein müsse. Hier muß nicht gespottet, hier muß geholfen werden."

Sailer, Bischof.

„Es ist schlechterdings zu mißbilligen und verdiente eine Weisung von höherm Orte, wenn der Prediger dem Schulmeister Dinge aufbürdet, die ihn erniedrigen. Dies erniedrigt ihn in den Augen der Gemeinde und hat die Folge, daß die Bauern sich ebenfalls unhöflich gegen ihn betragen."

Kindervater, Generalsuperintendent. (Über nützliche Verwaltung des Predigeramts. Leipzig.)

„Anmaßend ist es auch, wenn der Pfarrer von seinem Schullehrer schlechterdings verlangt, daß dieser die Lieder zum Singen in der Kirche selbst bei ihm abholen müsse."

Kelber, Pfarrer. (Durch Gründe unterstützte Behauptung ꝛc. Erlangen.)

„Es ist traurig genug, daß es noch hier und dort Prediger giebt, die im eigentlichsten Verstande despotieren, und die erzwungene Unterwürfigkeit, welche sie ihren Obern beweisen, auf eine zehnmal drückendere Art an ihrem Schulmeister rächen; die in einem stolz-groben niederschmetternden Tone mit ihm sprechen und ihn zu ihrem Bedienten machen. Es ist dies eine Anmaßung, denn der Prediger hat schlechterdings keine Herrschaft über den Schullehrer."

(Praktische Anleitungen für angehende Landgeistliche. Stuttgart.)

„Wer die traurige Abhängigkeit so vieler Dorfschulmeister von ihren Pfarrern kennt, den Mißbrauch, den diese oft von ihrer amtlichen Superiorität machen, die Willkür ꝛc. kennt, der wird begreifen, warum so mancher Dorfschulmeister zu einem verächtlichen Wesen herabsinken kann."

Scheidler, weil. Hofrat und Direktor des Gymnasiums zu Worms. (Volksbildung im Geiste und nach den Bedürfnissen unserer Zeit. Mainz.)

„Wo fehlt es Euch: am Kopf oder am Herzen, oder an beiden zugleich? Daß sich meine Standesgenossen doch noch in so vielen ihrer Mitglieder nicht von dem Pennalismus der Vorzeit oder von dem Vorurteile trennen können, welches sie das Verhältnis zu ihren Schullehrern betrachten heißt, wie das Verhältnis eines katholischen Prälaten zu seinen Klosterbrüdern oder eines Herrn zu seinem Diener. Noch heute glaube ich, wenn es darauf ankommt, Auktoritäten gegen Auktoritäten zu setzen, daß das Verhältnis der Koordination zwischen Pfarrern und Schullehrern in Hinsicht auf ihren Lehrerberuf weit anständiger und der Natur gemäßer sei, als das der Subordination oder gar das der Servilität. Könnte es nicht überall so sein, und sollte man noch gegründete Klagen über hochmütige, wegwerfende und erniedrigende Behandlung hören dürfen, welche den Schullehrern von ihren Pfarrern widerfuhr?"

„Das Chorrocktragen gehört dem Schullehrer von Rechtswegen nicht. Der Pfarrer mag sich entweder einen Filialrock anschaffen, oder die Filialgemeinde ihm einen vorhalten, oder er mag ihn anziehen, wenn er ihn nicht selbst tragen, oder auf eingepfarrte Dörfer einen Boten oder Schulknaben mitnehmen, was gar leicht überall auszumitteln wäre."

Schuderoff (Jahrbücher für Religion, Kirchen- und Schulwesen. 6. Bd., 2. Heft. Leipzig.)

„Wo es die Umstände zulassen, trenne man die untern kirchlichen Ämter von dem Staatsdienste des Lehrers auch der Person nach, weil die Vereinigung beider öftere Kollisionen veranlaßt, die entweder das Wohl und die Regel der Schule, oder den bei kirchlichen Handlungen nötigen äußern Anstand bloßstellen."

„Für eine unbedeutende Summe, die kaum über jährlich 18 bis 20 Fl., wenigstens auf dem Lande, hinaufsteigen würde, fände man willige und tüchtige Männer in jeder Gemeinde, und sicher ist doch keine Kirche oder doch keine Gemeinde so ganz arm, daß sie diesen Betrag nur durch Abzug von dem Gehalte des Lehrers, als Kirchendiener, aufzubringen vermöchte."

„Bei der Ausscheidung der bemerkten Geschäfte muß man allerdings darauf sehen, daß das Einkommen der Lehrer nicht so sehr geschmälert werde."

Dr. Pustkuchen-Glanzow. (Kirche, Schule, Haus.)

„Zugleich sollte es nicht bloß zu den frommen Wünschen gehören, von dem Schulamte auf dem Lande alle Nebenverrichtungen — des Küsters u. s. w. — zu trennen: denn dadurch wird nicht allein viel Zeit aufgeopfert, die der Schule entgeht, sondern der Schullehrer wird auch von dem Bauer, der ihn dafür bezahlt, nach einem Maßstabe beurteilt, der der Würde des Amtes, das er bekleidet, nachteilig ist."

„Wenn doch der Stand der Schullehrer zur Selbständigkeit und zu derjenigen Amtseinnahme gelangte, daß er nicht mehr zu Küsterdiensten und andern mit der Würde eines Erziehers und Lehrers unvereinbaren Verrichtungen sich hergeben dürfte."

K. H. L. Pölitz, Hofrat und Prof. (Jahrb.)

„Der Landschullehrer ist in seiner Art so achtungswürdig, als der Direktor der berühmtesten Stadtschule. Aber er lebt unter andern Verhältnissen. Er muß in seinem Kreise Achtung und Ehre genießen. Er muß keine erniedrigenden Geschäfte zu thun verbunden sein (wie Glockenziehen, was jeder Bauernknabe thun kann). Er muß nicht wie der Bediente des Predigers erscheinen, welches doch leider noch so häufig anzutreffen ist (s Resewitz 1. Bd. 1. S.) Am nötigsten ist die Lektion für so manche Ephoren, Scholarchen und Patronen, die sich hie und da (man darf fast sagen noch überall) durchaus noch nicht entwöhnen können, Schulmänner ganz wie Untergebene zu behandeln, und zwischen einem erfahrenen und verdienten Schulmanne und einem jungen Kandidaten des Predigtamts kaum einen Unterschied zu machen."

„Die Klagen über den elenden Sold, über den Stolz, den der Pfarrer ihn fühlen läßt, über so vielerlei, wer kann sie alle zählen, benehmen ihm allen Mut und bringen ihn oft zur Verzweiflung."

„Was thut man? Man erträgt zuweilen den Druck, die despotische Behandlung, weil keine andern Aussichten, die diesem Übel steuern, sich nur in der Ferne zeigen. Aber wie lange? Nicht lange, sage ich; denn ihre Kräfte erschlaffen, ihr Eifer erkaltet, der schöne Enthusiasmus, mit welchem mancher sein Amt antrat, verschwindet; das Wohlwollen, womit sie anfangs alles umfaßten, verwandelt sich in Bitterkeit, und die Kinder werden das Opfer. So lange diese Hauptübel nicht gehoben sind, müssen viele Wünsche für innere Verbesserung der Schule Wünsche bleiben, und noch ferner eine große Menge junger Staatsbürger die Opfer der verkehrten Einrichtung werden."

A. H. Niemeyer. (Grundsätze der Erziehung.)

„Da nicht in Abrede gestellt werden kann, daß sich unter den Obliegenheiten des Kirchendienstes, insbesondere desjenigen Zweiges desselben, welchen das Küsteramt bildet, mehrere befinden, welche der heutigen Ausbildung und sozialen Stellung des Lehrers nicht mehr entsprechen, so haben wir beschlossen, den zahlreichen von Lehrerkreisen eingegangenen Gesuchen um Befreiung vom niederen Küsterdienste, so weit, als die Verhältnisse gestatten, abhilflich entgegenzukommen."

Königl. Regierung und Königl. Konsistorium zu Kassel in einer Verfügung vom 22. Februar 1882.

## III. Die finanzielle Seite der Frage und Schlußforderung.

Das schwerste Geschütz, das man gegen eine förmliche Trennung des Küsterdienstes vom Schulamte ins Feld führt, sind finanzielle Gründe. Niemand, und am allerwenigsten die Lehrer verhehlen es sich, daß es schwer fallen wird, da, wo eine Verbindung bereits besteht, dieselbe aufzulösen, weil man immer und immer wieder den Mangel der Geldmittel vorschützt, und bei einer derartigen Trennung das bisherige Gehalt freilich nicht verkümmert werden dürfte.

Sehen wir uns zunächst die wirkliche Sachlage an. Der Hauptteil des Einkommens fast aller Küsterstellen auf dem Lande setzt sich zusammen aus Grund und Boden der Stellen samt Gebäuden, aus den Accidenzien und sonstigen Gefällen, namentlich Naturalien. Nun ist es möglich, daß fast alles Einkommen der bisherigen „Küster- und Lehrerstellen" auf dem Lande kirchlichen Ursprungs sei, abgezweigt vom sonstigen kirchlichen Vermögen. Es ist ferner möglich, daß die Einkünfte,

die an den meisten Orten dem Küster und Kantor von Trauungen, Taufen ꝛc. zugeteilt sind, entweder als ein herkömmliches Geschenk der dabei beteiligten Personen oder als eine Quote zu betrachten sind, die der Pfarrer für die Hilfeleistung vom dem, was ursprünglich ihm gebührte, abtrat. Man führt als Grund dafür an, daß Stolgebühren (jura stolae) nur dem eigentlichen Geistlichen, der ja allein eine Stola hat, und nicht dem Küster zustehen können. Läge die Sache wirklich so klar, so kann natürlich ein Recht zur Forterhebung des Einkommens nach aufgehobener Dienstleistung nicht behauptet werden.

Nun wird sich aber in vielen Fällen gar nicht nachweisen lassen, daß außer dem bloßen Schulgelde alles andere Einkommen des Lehrers kirchliches Einkommen sei, also für den Kirchendienst, ganz besonders aber für den Küsterdienst bezahlt werde. Häufig eben liegt die Gründung und Dotation der Küster- und Lehrerstelle mit Grundstücken, Naturalien ꝛc. in „vorhistorischer" Zeit. Gemeinsam, ohne besondere Unterscheidung der Entschädigung für die eine oder die andere Thätigkeit, wurden beide Ämter vielfach dotiert.

Zum andern ist sehr häufig in Genußzetteln gar nicht angegeben, welche Summe speziell für jeden Zweig des Kirchendienstes der Lehrer als Kirchenbeamter bezieht. Denn die Küsterbesoldung ist keineswegs bloß für die Versehung der niedern Kirchendienste bestimmt. Die Küster waren in früheren Zeiten gewöhnlich auch zugleich Organisten und Kantoren. Nun ist doch anzunehmen, daß, wenn in der Stellenverleihungs-Urkunde auch nur der Küster ausdrücklich genannt ist, ohne Zweifel auch der Inhaber der Schulstelle, der Küster war und zugleich Kantor und Organist, mit dem Einkommen bedacht werden sollte.

Diese vielfach ganz unklar liegenden und schwer zu entwickelnden Verhältnisse machen allerdings eine Ablösung schwierig.

Aber auf das ganze Küstergehalt braucht der Lehrer in keinem Falle zu verzichten, und hat die kirchliche Behörde kein Recht, mit der Ablösung der niederen Küsterdienste sofort alle mit dem Kirchenamte verbundenen Entschädigungen zurückzuziehen, da bei der Trennung der Küsterdienste vom Schulamte doch noch der Organisten- und Kantordienst dem Lehrer verbleiben. Als Küster hat jetzt der Lehrer nur rein mechanische Obliegenheiten zu verrichten, als Organist und Kantor aber hat er einen wesentlichen Teil, den Gesang der Gemeinde, die Anbetung zu leiten. Der Billigkeit gemäß gebührt dem Lehrer für diese Hauptverrichtungen auch der größere Teil des Küstergehalts.

Hiernach müßten die Einkünfte, welche der Lehrerstelle zustehen, von denen bestimmt gesondert werden, die aus kirchlichen Fonds für die Wahrnehmung der Geschäfte eines Küsters, Kantors und Organisten erwachsen. Wichtig genug ist es, diese Sonderung überall vorzunehmen. Die nächste Folge wäre ein doppelter Anschlag für einen doppelten Beruf; die weitere Folge eine bestimmte Scheidung des einen Berufs vom andern auch der Person nach.

Immerhin handelt es sich nach dem im vorletzten Abschnitt Gesagten um Abtretung eines wenn auch nur kleinen Teils des Küstergehaltes seitens des Lehrers. Da nun aber das ganze Einkommen der Lehrerstelle, verbunden mit dem des Küsterdienstes in der Regel kaum ausreicht, den Lehrer ordentlich zu besolden, so könnte es gewiß nur als billig erscheinen, wenn die Gemeinden die Kosten für die Besorgung der Küsterdienste allein zu bestreiten übernehmen. Das Opfer, welches die Kirchenkasse oder die kirchliche Gemeinde zu bringen hätte, würde darin bestehen, zur Anstellung eines besonderen Küsters je nach der Größe des Ortes 30 bis 100 M. aufzubringen, wofür auf dem Lande ein Handwerker, Tagelöhner ꝛc. die Küstergeschäfte sehr gern übernimmt. Denn daß man überall da, wo bisher die Lehrer zugleich Küster waren, einen eigenen Küster anstelle, der, wie es der Lehrer fast mußte, nur von dem Küsteramte leben solle, ist nicht notwendig.

Freilich sind die Kirchenkassen oft nicht in der Lage, neue Dienststellen zu begründen und auf die Dauer zu unterhalten, und die Gemeinden können keine neue Lasten mehr tragen. Aber mit allen diesen Erwägungen und Vorschlägen und Einwendungen kommen wir nicht zum Ziele. Wir müssen wiederholt die Forderung stellen: Fort mit allen pflichtmäßigen Nebenämtern des Lehrers. Wie der Bürgermeister gewiß nie die Stadtuhr des Rathauses aufzieht, der Landrat nie von der Thür des eigenen Bureau kehrt, die Geistlichen auf großer Wanderschaft durch das Dorf wohl nie selbst Jahrgeld und Eier eingeholt haben, so steht in der Küsterfrage der Satz obenan: „Der Lehrer sei nur Lehrer und werde allein als Lehrer so besoldet, daß er ohne Sorgen leben kann. Der Kirchen- (Kantoren- und Organisten-)dienst ist besonders, der Arbeit und dem Zeitaufwande entsprechend, zu entschädigen! Wer Gegner dieser Forderung ist, kennt entweder den Küsterdienst nicht ganz oder weiß der Schuldienst nicht recht zu würdigen. — Dazu geben wir zu erwägen, welch Unrecht es ist, unter gleich alten und gleich verdienten Lehrern bei vielfach gleichen Gehaltssätzen dem einen nur einen Schuldienst von wöchentlich 26—32 Stunden, den andern aber daneben noch den vielfache Thätigkeit und Zeitaufwand erfordernden Kirchendienst zu überweisen.

Was ist aber jetzt zu thun, um in der Sache vorwärts zu kommen? — Daß eine Trennung der Ämter möglich ist, zeigen die Gemeinden in Hessen und in andern Landesteilen; was aber dort möglich ist, sollte überall durchführbar sein; und wenn in vielen Staaten die Verbindung beider Ämter als der Schule nachteilig angesehen wird, so muß das selbe auch wohl auf die Schulen der Staaten, in denen die Verbindung beider Ämter noch besteht, auch auf die preußische Schule Anwendung finden.

Eine Neuregulierung nur bei Neubesetzungen vornehmen zu wollen hieße die Durchführung der Sache bis in die 3. Generation verschleppen. — Auch der Vorschlag, daß allen Lehrern, die zugleich Küster und Orga-

nisten sind, je 150 M. vom Staate zugelegt werden, indem es ihnen überlassen bleibt, die ihnen obliegenden Küstergeschäfte zu besorgen oder besorgen zu lassen, hebt das Übel nicht auf. Hier gilt nur eins: wird etwas wirklich allgemein als unwürdig und unvereinbar mit der sozialen Stellung des Lehrers befunden, so muß es auch allgemein abgeschafft werden. Und das kann bezüglich der Küsterfrage nur durch das Unterrichtsgesetz (wie in andern Staaten) geschehen. Bei den oft verwickelten Einkommensverhältnissen aus dem Küster- und Lehramt ist eine Regelung durch eine allgemeine Verfügung undenkbar. Würde allerdings offiziell anerkannt, daß man die Scheidung der Ämter für die gerade Linie des Rechten halte, so dürfte diese offizielle Anerkennung sehr viel dazu beitragen, die kirchlichen, die kommunalen und staatlichen Behörden, durch deren Vereinigung die Trennung jetzt nur bewerkstelligt werden kann, der Sache geneigter zu machen. Freilich dürfen Kirche und Kommune ein kleines Opfer nicht scheuen. Je mehr diese aber von der Unnatürlichkeit der Verhältnisse überzeugt sind, je mehr sie die Billigkeit und Rechtmäßigkeit der Forderung einer Trennung des Küsterdienstes vom Schulamte einsehen, ohne darin eine Loslösung der Schule von der Kirche, eine Verweltlichung der Schule zu erblicken, um so eher werden sich Verhandlungen anknüpfen lassen, um so eher werden Kirche und Gemeinde ein Opfer bringen. Die offizielle Anerkennung wird die kirchlichen und staatlichen Behörden sicher von den widerwärtigen Verhältnissen überzeugen, so daß von diesen Kreisen aus die Verhandlungen in solche Bahnen gelenkt werden, die zum befriedigenden Ziele führen, das da ist: Die obligatorische Verbindung der Kirchenämter mit dem Schulamte hört auf!

Dazu wiederhole ich, was der Vorkämpfer Nehm einst gesagt: „Wir wollen lernen, wir wollen arbeiten! Arbeiten für das Wohl der Jugend, für das Wohl des Staates. Beides möchten wir freudig thun. Mehr ist es nicht. Das ist unsere besprochene und falsch verstandene Emanzipation. Wir wollen keinen Staat im Staate bilden. Wir wollen ein besseres Gehalt, wir wollen eine ehrenwerte Stellung, um freudig wirken zu können."

Darum sprechen wir. Die eine Bedingung machen wir an uns selbst. Sie heißt: Regsamkeit, Kenntnis, Lehrertüchtigkeit, Gewissenhaftigkeit! Die zweite machen wir an den Staat und an das Volk. Sie heißt: Anerkennung, Erhörung gerechter Wünsche nach den Grundsätzen der Billigkeit.

Jedem das Seine!

Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld.

11. Heft: **Widerspricht der Arbeitsunterricht dem Prinzip der Schule — und er soll ihn leiten?** Von Franz Groppler, Lehrer in Berlin und Vorsteher der Schülerwerkstatt im Lessing-Gymnasium daselbst. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Wilhelm Harnisch in seiner Bedeutung für die Entwickelung der deutschen Volksschulpädagogik.** Von R. Rißmann, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

## II. Band.

1. Heft: **Die Frage der Reichsschulgesetzgebung,** nach den verschiedenen dabei in Betracht kommenden Gesichtspunkten beleuchtet von Julius Beeger, Lehrer in Leipzig und Herausgeber der „Pädagogischen Revue". Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

2. Heft: **Seelenkunde und Kinderzucht,** von Dr. Jürgen Bona Meyer, Universitäts-Professor in Bonn. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

3. Heft: **Die Erschließung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums.** Aus und nach einer Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers Wilhelm II. Von Dr. P. Dettweiler, Lehrer am Gymnasium und a. o. Professor an der Universität Gießen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

4. Heft: **Die Vorbildung der Lehrer in Präparandenanstalten,** von A. Langermann, Volksschullehrer in Barmen. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

5. Heft: **Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht,** von G. Schulze, Regierungs- und Schulrat in Aurich. Einzelpreis des Heftes 40 Pf.

6. u. 7. Heft: **Zur Schulgesundheitspflege.** Von Professor Dr. med. u. phil. Herm. Cohn, Augenarzt in Breslau, W. Siegert, Vorschullehrer in Berlin und Dr. med. Rafael Coën, Leiter der ersten österr. Heilanstalt für Sprechkranke in Wien. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

8. Heft: **Der Bäreaukratismus auf dem Schulgebiete,** von W. A. Fett, Lehrer in Königsberg in Preußen. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

9. Heft: **Die preußische Volksschule, ihr gegenwärtiger Stand und ihre jüngste Entwickelung,** von J. Tews, Lehrer in Berlin. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

10. Heft: **Zur Umgestaltung des Rechenunterrichts,** von A. Büttner, Seminarlehrer in Marienburg. Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

11. Heft: **Die Katechese und das Lehrverfahren der Herbartianer,** von H. J. D. Drews, Lehrer in Wesselburener Koog (Prov. Schleswig-Holstein). Einzelpreis des Heftes 50 Pf.

12. Heft: **Die Befreiung des Lehrers vom niederen Küsterdienste,** von Franz Kumm, I. Lehrer und Organist in Steglitz bei Berlin. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.

---

## Benachrichtigung.

**Mit dem** am 1. April d. J. beginnenden dritten Jahrgang **geht** die Sammlung pädag. Vorträge" in den Verlag der Firma **August Helmich** in **Bielefeld** über.

**Velhagen & Klasing**

Verlagshandlung in Bielefeld und Leipzig